



**FACULTAD DE SOCIEDAD, CULTURA Y CREATIVIDAD
ESCUELA DE EDUCACIÓN E INNOVACIÓN**

LICENCIATURA EN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

TÍTULO TRABAJO

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS: IMPACTO DEL CURRÍCULO
EXPERIENCIAL EN EL PREESCOLAR DE UNA INSTITUCIÓN RURAL

TIPO DE TRABAJO

PROYECTO DE GRADO

AUTORES

LINA ISABEL BORRÉ CARPINTERO (CÓDIGO: 100292073)

ARLENIS TULENA GIL (CÓDIGO: 100291393)

ASESOR

EVELYN CAMARGO CALA

**CIUDAD
SINCELEJO**

AÑO

2024

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de Licenciatura en
Educación Infantil.

Título del trabajo:

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS: IMPACTO DEL CURRÍCULO
EXPERIENCIAL EN EL PREESCOLAR DE UNA INSTITUCIÓN RURAL

Presentado por:

Lina Isabel Borré Carpintero (Código: 100292073)

Arlenis Tulena Gil (Código: 100291393)

Tutor:

Evelyn Camargo Cala

Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano

Facultad de Sociedad, Cultura y Creatividad

Licenciatura en Educación Infantil

Sincelejo, Sucre

2024

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo sistematizar una propuesta pedagógica basada en un currículo experiencial, implementado en el grado de Transición de una institución educativa rural ubicada en el municipio de Buenavista, Córdoba. La investigación, de enfoque exploratorio, se centró en analizar el impacto de estrategias pedagógicas innovadoras y actividades rectoras, como el juego, el arte, la literatura y la exploración del entorno, sobre la motivación, participación y desarrollo integral de los niños y niñas. A través de una metodología cualitativa y siguiendo el modelo de sistematización de experiencias de Oscar Jara (2018), se identificaron elementos clave que favorecen el desarrollo cognitivo, social y emocional de los estudiantes, así como su participación activa en el aula. Se observó que estrategias como talleres, rincones de aprendizaje y asambleas resultaron ser eficaces para promover la inclusión y la interacción en contextos rurales.

Asimismo, se destacó la necesidad de capacitar a los docentes en metodologías activas para ofrecer una educación inicial de calidad e inclusiva, contextualizada a las necesidades de los entornos rurales. Este estudio proporciona elementos prácticos para la creación de propuestas pedagógicas adaptadas a la realidad rural, con un enfoque en la educación infantil.

Palabras clave: sistematización de experiencias, currículo experiencial, educación infantil, desarrollo integral, ruralidad, investigación exploratoria.

Abstract

This work aims to systematize a pedagogical proposal based on an experiential curriculum, implemented in the Transition grade of a rural educational institution in the municipality of Buenavista, Córdoba. The research, exploratory in nature, focused on analyzing the impact of innovative pedagogical strategies and leading activities, such as play, art, literature, and environmental exploration, on children's motivation, participation, and overall development. Using a qualitative approach and following the experience systematization methodology of Oscar Jara (2018), key elements were identified that foster students' cognitive, social, and emotional development, as well as their active participation in the classroom. Strategies such as workshops, learning corners, and assemblies were found to be effective in promoting inclusion and interaction in rural contexts. The study also highlighted the need to train teachers in active methodologies to provide high-quality and inclusive early childhood education, adapted to rural realities. This study offers practical insights for creating pedagogical proposals tailored to rural contexts, with a focus on early childhood education.

Keywords: experience systematization, experiential curriculum, early childhood education, holistic development, rurality, exploratory research.

Agradecimientos

Agradecemos profundamente a la Institución Educativa Rural Tierra Santa, en el municipio de Buenavista, Córdoba, por permitirnos la oportunidad de desarrollar nuestra propuesta pedagógica en su comunidad educativa. Nuestro más sincero agradecimiento a los niños, niñas y padres de familia, quienes, con su entusiasmo y participación, hicieron posible el desarrollo de este trabajo.

Queremos expresar nuestra gratitud a nuestra tutora, Evelyn Camargo Cala, por su guía, apoyo constante y valiosos aportes durante este proceso de formación. Asimismo, extendemos este reconocimiento a todos los tutores que nos acompañaron y orientaron a lo largo de nuestro proceso académico, dejando en nosotros una huella imborrable.

Agradecemos también a la Universidad Politécnico Gran colombiano por abrirnos las puertas y brindarnos el espacio para formarnos como profesionales comprometidas con la educación infantil, y a nuestros compañeros y familiares, quienes nos motivaron y apoyaron en cada etapa de este camino.

Finalmente, nuestro agradecimiento se extiende a todas aquellas personas que, de manera directa o indirecta, contribuyeron al desarrollo y culminación de este proyecto.

Dedicatoria

Con todo mi amor y gratitud, dedico este logro a Dios, quien ha sido mi guía y fortaleza en cada paso de este camino. A mis hijos y a mi esposo, por ser mi inspiración constante, y por su paciencia y apoyo incondicional durante este proceso.

A mi madre, hermanos y queridos sobrinos, quienes con su amor y ánimo me impulsaron a alcanzar esta meta. Y a mi padre, quien, aunque no está presente en este mundo, siempre valoró mis deseos y habilidades para superarme. Este logro también es suyo.

Lina Isabel Borré Carpintero

Con mucho cariño y gratitud, dedico esta tesis a ti, mi Dios, por regalarme el don de la vida, la fuerza para seguir adelante y una familia maravillosa que ha sido mi mayor apoyo mi mamá, a mis hermanos y a todos mis familiares, quienes han estado conmigo en todo momento, confiando en mí y brindándome su amor y apoyo constante, especialmente en los momentos más difíciles. Su fe en mí y sus palabras de aliento han sido el pilar que me permitió superar cada obstáculo en esta trayectoria, a mis compañeros, colegas y docentes, quienes me inspiraron y me guiaron para ejercer esta hermosa profesión que es la docencia. Agradezco profundamente a nuestra tutora, Evelyn Camargo, por su compromiso y dedicación durante este proceso de formación académica. Cada esfuerzo, cada sacrificio y cada noche en vela han valido la pena. Hoy, con orgullo, presento el fruto de todo ese trabajo, Les dejo esta frase que resume mi camino: "Todo lo que hacemos con sacrificio se disfruta con amor."

Arlenís Tulena Gil

Contenido

INTRODUCCIÓN	1
CONTEXTUALIZACIÓN.....	3
DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO EDUCATIVO Y PARTICIPANTES	3
DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	6
JUSTIFICACIÓN.....	9
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	11
HIPÓTESIS	12
OBJETIVOS.....	13
OBJETIVO GENERAL	13
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	13
MARCO REFERENCIAL	14
MARCO DE ANTECEDENTES.....	14
MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL	35
1. <i>Currículo Experiencial</i>	35
2. <i>Experiencias y ambientes pedagógicos</i>	38
3. MOTIVACIÓN Y PARTICIPACIÓN ACTIVA:	46
4. DESARROLLO INTEGRAL EN LA PRIMERA INFANCIA Y SU RELACIÓN CON LAS ACTIVIDADES	
RECTORAS 48	
5. LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS Y SU IMPORTANCIA EN LA EDUCACIÓN	58

METODOLOGÍA	60
TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	60
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	60
ANÁLISIS DE DATOS	61
<i>Fases de la Metodología</i>	61
SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA	1
RECUPERACIÓN DEL PROCESO VIVIDO	2
FASE DE EVALUACIÓN CONTINUA	31
RESULTADOS	35
DISCUSIÓN Y ANÁLISIS	38
CONCLUSIONES	41
RECOMENDACIONES	43
REFERENCIAS	46
ANEXOS.....	51
ANEXO 1. ENTREVISTA A LA DOCENTE	51
ANEXO 2. DIARIOS DE CAMPO.....	54
ANEXO 3. ENTREVISTA A LOS ESTUDIANTES.....	112
ANEXO 4. ENTREVISTA A PADRES DE FAMILIA	117
ANEXO 5. UNIDAD PEDAGÓGICA	119
ANEXO 6. INSTRUMENTOS DE SEGUIMIENTO	131

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el debate sobre las metodologías pedagógicas en el nivel de educación inicial ha cobrado gran relevancia. La educación preescolar es reconocida como una etapa fundamental para el desarrollo integral de los niños y niñas, ya que sienta las bases para su crecimiento cognitivo, emocional, social y físico. Sin embargo, las metodologías tradicionales, caracterizadas por enfoques repetitivos y memorísticos, han demostrado ser insuficientes para satisfacer las necesidades de un desarrollo integral y contextualizado que los niños requieren en esta etapa.

En contextos rurales, como el de la Institución Educativa Tierra Santa, estas limitaciones se ven amplificadas por factores como la escasez de recursos pedagógicos, la desconexión entre el material educativo y la realidad cotidiana de los estudiantes, y la persistencia de prácticas pedagógicas tradicionales. Los niños y niñas de estas comunidades necesitan experiencias de aprendizaje que no solo sean pertinentes y significativas, sino que también fomenten su participación activa y el desarrollo de habilidades críticas y creativas.

El propósito de este proyecto es analizar el impacto de la implementación de la propuesta pedagógica "Viviendo Experiencias" en el grado Transición de la sede principal de la Institución Educativa Tierra Santa, ubicada en el municipio de Buenavista, Córdoba. Esta propuesta busca transformar las prácticas educativas tradicionales mediante un currículo basado en la experiencia, el cual integra estrategias como las asambleas, los talleres, los rincones de aprendizaje, y actividades rectoras de la infancia tales como el juego, el arte, la literatura y la exploración del entorno, adaptadas al contexto rural de los estudiantes. Este enfoque se alinea con los principios del desarrollo integral, reconociendo

a los niños y niñas como protagonistas de su aprendizaje, y promoviendo su motivación, participación activa e interacciones en el aula.

La investigación se sustenta en un enfoque exploratorio y en la metodología de sistematización de experiencias propuesta por Oscar Jara Holliday. Esta metodología permite recoger y analizar cualitativamente las vivencias y aprendizajes derivados de la implementación de "Viviendo Experiencias". Las experiencias sistematizadas provienen de las vivencias de una de las autoras de este proyecto, quien tuvo la oportunidad de desarrollar sus dos últimos semestres en la institución. Los hallazgos buscan evidenciar los beneficios de este enfoque pedagógico y su aplicabilidad en el contexto rural.

CONTEXTUALIZACIÓN

Descripción del contexto educativo y participantes

La Institución Educativa Tierra Santa cuenta con 3 sedes: sede principal (donde se desarrolló la propuesta), Ciénaga Las Marías y Collongo. Con un total de 521 estudiantes distribuidos en estas sedes, la institución cuenta con el compromiso de 28 docentes, quienes enseñan en distintos niveles: tres docentes en preescolar, once en básica primaria y catorce en básica secundaria. Se trata de una institución oficial que ofrece educación integral en jornada diurna para los niveles de preescolar, básica y media. Su modelo pedagógico se basa en el humanismo, respetando la libertad de culto y los acervos culturales de los estudiantes. Además, promueve valores éticos, conocimientos científicos y tecnológicos, el cuidado del medio ambiente y el desarrollo de una formación crítica y respetuosa en los educandos, alineándose con las políticas inclusivas del Estado.

Al enfocarnos en el grado preescolar para implementar la propuesta, identificamos a nuestros participantes en uno de los tres grupos de estudiantes de este nivel, quienes asisten a la sede principal, Tierra Santa. El grupo seleccionado estaba formado por 8 niños y 13 niñas, sumando 21 estudiantes en total. Esta pequeña comunidad dentro de la institución representaba una oportunidad única para observar de cerca cómo un currículo experiencial podría impactar su aprendizaje y desarrollo integral.

La institución implementa factores de protección para todos los estudiantes, como el Plan de Alimentación Escolar (PAE) y programas de escuelas de padres, en línea con la estrategia del Ministerio de Educación Nacional conocida como Alianza Familia – Escuela.

En cuanto a la infraestructura, la institución se encuentra en buen estado y conserva algunas características propias del entorno rural. Dispone de servicio de internet y algunos

equipos tecnológicos para uso educativo. Sin embargo, estos recursos son insuficientes para la cantidad de estudiantes que alberga la institución. Tampoco cuenta con muchos recursos pedagógicos y material didáctico.

La mayoría de los estudiantes provienen del estrato socioeconómico 1, con algunos casos en situación de pobreza extrema. Además, el 77% de los estudiantes pertenecen a familias biparentales y el 23% a familias monoparentales. Sus padres suelen trabajar en actividades relacionadas con la agricultura, el jornal y la pesca, aprovechando los recursos naturales de la región, como el "caño del bagre" y las tierras fértiles para diversos cultivos como maíz, arroz, yuca y ñame, entre otros.

A pesar de las dificultades causadas por la violencia en la región, las familias disfrutaban de las festividades culturales locales y, en su mayoría, practican la religión cristiana, ya sea católica o evangélica.

Los niños y niñas del grado Transición de la sede principal se caracterizan por ser muy activos cuando realizan experiencias que incluyen juegos, expresiones artísticas, la literatura y la exploración del medio. Sin embargo, estas suelen ser poco frecuentes en el aula, ya que la maestra utiliza mucho más las metodologías tradicionales, como por ejemplo el desarrollo de clases magistrales. Esto suele desmotivarlos y son pocos los que se interesan por participar en clases.

Por otra parte, sus padres o acudientes están muy pendientes de colaborar en los eventos que realiza la institución, sobre todo en actividades culturales o recreativas. Para otro tipo de actividades, son menos participativos. Los estudiantes trabajan en grupo algunas veces, ya que la

maestra suele unir las mesas. En otras ocasiones, los coloca mirando hacia el tablero para orientar algún contenido académico nuevo.



Entrada principal I.E. Tierra Santa (Fotografía tomada por Lina Borré)



Entrada principal I.E. Tierra Santa (Fotografía tomada por Lina Borré)

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

El uso de metodologías tradicionales en las aulas ha sido un tema recurrente de discusión en la educación contemporánea debido a sus efectos limitantes en el desarrollo integral de los estudiantes. Este enfoque metodológico, centrado en una relación vertical entre docente y estudiante, donde el primero asume un rol exclusivo de transmisor de conocimientos y el segundo se mantiene en una postura pasiva, ha mostrado generar consecuencias negativas en la motivación y participación activa de los estudiantes.

Este problema se intensifica especialmente en el ámbito de la educación inicial y preescolar, donde los niños y niñas se encuentran en una etapa crucial de su desarrollo. Las metodologías tradicionales no favorecen la creatividad, el pensamiento crítico ni el desarrollo socioemocional de los estudiantes, aspectos fundamentales para su crecimiento integral. En cambio, estas metodologías, centradas en la repetición y la memorización, limitan la capacidad de los niños y las niñas para explorar, descubrir y disfrutar del proceso de aprendizaje.

En contextos rurales, como el de la Institución Educativa Tierra Santa en el municipio de Buenavista, Córdoba, donde los recursos educativos son limitados, la problemática se acentúa. Los niños y niñas de estas zonas necesitan ser motivados con experiencias educativas relevantes que conecten con su contexto y cultura. Sin embargo, la falta de creatividad en el uso de recursos pedagógicos y la desconexión entre el material educativo y las realidades cotidianas de los estudiantes contribuyen a una desmotivación generalizada. Esto dificulta que los niños y las niñas participen activamente, lo que incide en su desarrollo integral, limitando la construcción de su identidad, el desarrollo de su autonomía y un conjunto de habilidades cognitivas, físicas y socioemocionales.

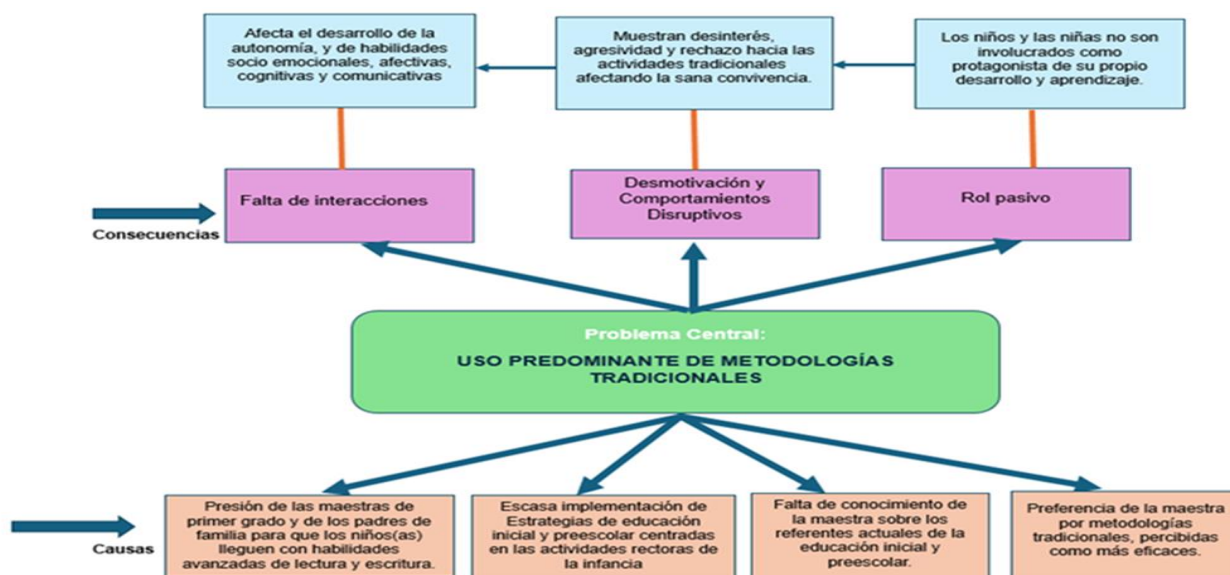
En particular, en el grado Transición de la Institución Educativa Tierra Santa, los niños y las niñas presentan una participación pasiva y una notable falta de motivación frente a las actividades escolares. La docente, al emplear principalmente metodologías tradicionales, no permite que los estudiantes desarrollen su creatividad ni adquieran competencias críticas, lo que afecta negativamente su desarrollo integral. La dinámica educativa actual no responde a las necesidades de los niños y las niñas, quienes, en lugar de ser protagonistas de su aprendizaje, se ven relegados a un rol pasivo que no favorece su crecimiento emocional, social y cognitivo.

Por otro lado, las actividades tradicionales como la transcripción, el dictado y la lectura de oraciones, apoyadas en fichas de trabajo, predominan en el aula. El currículo está organizado por dimensiones del desarrollo, distribuidas en horarios y fechas preestablecidas. Las estrategias participativas, como las asambleas y talleres, se aplican de manera limitada y esporádica, mientras que los rincones de juego y aprendizaje están ausentes. Esto restringe la implementación de actividades rectoras como el arte, la literatura, el juego y la exploración del entorno, fundamentales para el desarrollo integral de los niños.

Este enfoque metodológico provoca conductas disruptivas en los estudiantes, como dormirse en clase, expresar frustración o agredir a sus compañeros, afectando la convivencia en el aula. Además, las interacciones entre los niños son limitadas, ya que deben permanecer sentados y prestar atención a clases expositivas, lo que restringe el desarrollo de habilidades socioemocionales y comunicativas. No obstante, cuando la docente implementa estrategias más dinámicas, como las asambleas o los talleres de arte y juego, los niños muestran mayor interés y participación, lo que subraya la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas hacia enfoques que promuevan la participación activa y el aprendizaje experiencial.

A nivel institucional, las docentes de preescolar enfrentan presión por parte de las maestras de primaria y los padres de familia, quienes esperan que los niños lleguen con un nivel avanzado en lectoescritura. Esta presión refuerza el uso de metodologías tradicionales, lo que refleja una falta de interés por innovar en la práctica pedagógica. Además, la desconexión de las experiencias pedagógicas con el entorno natural limita la motivación y participación de los estudiantes, afectando su desarrollo socioemocional y sus interacciones significativas con compañeros y docentes. Este panorama plantea la necesidad urgente de revisar y transformar las metodologías empleadas en el aula, incorporando estrategias pedagógicas más activas, participativas y contextualizadas que respondan a las características y necesidades de los estudiantes, especialmente en el contexto rural, donde la creatividad y la conexión con el entorno son esenciales para fomentar la motivación y el aprendizaje significativo.

Gráfica N° 1. Árbol del problema



Fuente: elaborado por las autoras.

JUSTIFICACIÓN

La educación infantil en contextos rurales enfrenta retos únicos que requieren un enfoque pedagógico adaptado a las realidades de los niños y niñas. En este sentido, la propuesta pedagógica "Viviendo Experiencias", implementada en el grado Transición de la Institución Educativa Tierra Santa, en el sector rural del municipio de Buenavista, Córdoba, surge como una respuesta a la necesidad de transformar las prácticas docentes. Su objetivo principal es incrementar la motivación y participación activa de los estudiantes, fomentando su desarrollo integral a través de metodologías más dinámicas y participativas. En un entorno en el que las metodologías tradicionales, centradas en la memorización y la repetición, no consiguen captar el interés de los niños ni responder a sus necesidades de aprendizaje, esta propuesta ofrece una alternativa.

El currículo experiencial implementado en esta propuesta permite que el aprendizaje sea más significativo y contextualizado, integrando actividades prácticas que conectan con el entorno rural. A través de actividades rectoras como el juego, las expresiones artísticas, la literatura y la exploración del medio ambiente, los niños y las niñas tienen la oportunidad de desarrollar habilidades cognitivas, motoras, socioemocionales y lingüísticas. Estos enfoques promueven la participación activa de los estudiantes, permitiéndoles ser protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Como destaca Niño Pinzón (2021), el grado Transición debe ofrecer experiencias enriquecedoras que impulsen el desarrollo integral de los niños, a través de experiencias que fomenten el juego, el arte y la exploración, en lugar de enfocarse solo en la preparación para la primaria.

Además, este tipo de intervención pedagógica tiene un impacto que va más allá de las aulas. Al involucrar a las familias y otros miembros de la comunidad en el proceso educativo, se fortalece el vínculo de los niños con su entorno social y cultural, lo que facilita que los aprendizajes adquiridos en la escuela se reflejen en la vida cotidiana. Esta conexión con la comunidad favorece el desarrollo integral de los niños y las niñas, y refuerza la relevancia de la educación en su contexto inmediato.

El propósito de este documento es sistematizar las experiencias pedagógicas derivadas de la implementación de la propuesta "Viviendo Experiencias", con el fin de analizar su impacto en el desarrollo integral de los niños y las niñas, y reflexionar sobre cómo contribuye a la mejora de las prácticas docentes. Para ello, se adopta el enfoque metodológico de sistematización de experiencias propuesto por Oscar Jara Holliday (1994), que permite reconstruir, analizar y reflexionar sobre las vivencias en el aula. Este proceso no solo permite a las maestras aprender continuamente de su práctica, sino que también amplía su saber pedagógico al interpretar de manera crítica sus propios procesos y resultados. La sistematización, de este modo, fomenta una cultura de autoevaluación y mejora constante, que es clave para la profesionalización docente.

En los contextos rurales, la sistematización de experiencias se presenta como una herramienta fundamental para perfeccionar las prácticas educativas. A través de esta metodología, se identifican las estrategias pedagógicas más efectivas, generando un espacio de reflexión crítica y colaboración que fortalece el conocimiento compartido dentro de la comunidad educativa. Así, la sistematización contribuye a mejorar la calidad de la educación infantil, ajustándola a las particularidades del contexto rural y promoviendo el desarrollo integral de los niños y niñas.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo impacta la implementación de la propuesta pedagógica "Viviendo Experiencias", basada en un currículo experiencial, en la motivación, participación activa y desarrollo integral de los niños y niñas del grado Transición en la Institución Educativa Tierra Santa?

HIPÓTESIS

La implementación de la propuesta pedagógica "Viviendo Experiencias", basada en el currículo experiencial y adaptada al contexto rural, promueve de manera significativa el desarrollo integral de los niños y niñas del grado Transición, mejorando su motivación, participación activa e interacciones en el aula. Además, transforma las percepciones de la maestra y su práctica pedagógica, y fortalece los vínculos con las familias.

OBJETIVOS

Objetivo General

Analizar el impacto de la propuesta pedagógica "Viviendo Experiencias" en la motivación, participación activa y desarrollo integral de los niños y niñas del grado Transición en la Institución Educativa Tierra Santa.

Objetivos Específicos

Reconstruir y documentar detalladamente las experiencias pedagógicas realizadas durante la implementación de la propuesta "Viviendo Experiencias" en la Institución Educativa Tierra Santa.

Analizar cómo las experiencias pedagógicas, como juegos, expresiones artísticas, literatura, y exploración del entorno, y las estrategias como las asambleas, talleres y rincones de juego y aprendizaje, influyen en la motivación, participación activa y el desarrollo integral de los niños y niñas.

Reflexionar sobre cómo las experiencias propuestas impactan las percepciones de las maestras y otros miembros de la comunidad educativa respecto a las prácticas pedagógicas actuales.

MARCO REFERENCIAL

Marco de antecedentes

La sistematización presentada en este documento se fundamenta en antecedentes que respaldan las experiencias pedagógicas de la propuesta “Viviendo Experiencias” implementada en la Institución Educativa Tierra Santa. Además, integra un marco teórico y legal que revela la importancia del Currículo basado en la experiencia y las metodologías que promueven la participación activa y el desarrollo integral de los niños y las niñas en la primera infancia

Finalmente, este proceso de sistematización, no solo implica una adecuada planificación y ejecución de actividades, sino también la capacidad de los educadores y educadoras para reflexionar sobre su práctica y documentar las experiencias educativas. Por tal razón, se abordan autores clave en el ámbito de la educación, los cuales orientan cómo se debe llevar a cabo una adecuada sistematización de experiencias y de cómo a través de estas los maestros y maestras mejoran sus procesos de análisis y reflexión frente a su práctica pedagógica y educativa., lo que contribuye a la mejora continua de la calidad educativa.

En esa línea, a nivel internacional, la metodología de sistematización en cinco tiempos de Oscar Jara (2022) guía el proceso de interpretación y análisis, proporcionando una base sólida para identificar buenas prácticas y áreas de mejora, lo que contribuye a la transformación de las metodologías docentes y al enriquecimiento de futuras intervenciones educativas en entornos similares. En su obra *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles* (Jara, 2022), Oscar Jara Holliday, sociólogo y educador costarricense, establece una sólida base sobre el concepto y la metodología de la sistematización. Jara (2022) introduce la necesidad de una reflexión crítica sobre las prácticas educativas, destacando que la sistematización no es solo una actividad técnica, sino una herramienta transformadora que

permite a los actores involucrados reconceptualizar sus prácticas educativas. A lo largo de su obra, el autor presenta un enfoque metodológico que incluye fases como la recopilación de información, la interpretación de datos y la producción de conocimiento nuevo, así como ejemplos prácticos que demuestran cómo la sistematización puede mejorar las dinámicas pedagógicas y fortalecer las relaciones dentro de las comunidades educativas.

En los últimos capítulos, Jara reflexiona sobre el impacto social y educativo de la sistematización, enfatizando su papel en el empoderamiento de los actores educativos y en la transformación de las realidades educativas a partir de sus propias experiencias. Su guía más reciente, *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias* (Jara, 2023), proporciona herramientas concretas para la implementación efectiva de esta metodología, resaltando la importancia de la participación activa y la reflexión crítica en el proceso.

En otro contexto, la tesis de Villafuerte Meneses (2018) se centra en la sistematización de experiencias educativas en el Centro de Desarrollo Infantil Mochilas de Colores en Quito, Ecuador. Utilizando un enfoque cualitativo, la investigación muestra cómo la sistematización permite a los educadores identificar áreas de mejora en sus prácticas, promoviendo un ciclo de reflexión y ajuste. Asimismo, se subraya la relevancia de la participación activa de los niños en su proceso de aprendizaje, lo que contribuye a su autonomía y creatividad. Villafuerte concluye que la sistematización de experiencias es una estrategia valiosa para fortalecer la calidad de la educación inicial, enriqueciendo el trabajo del educador y mejorando la experiencia de aprendizaje de los niños y las niñas.

Ahora pasaremos a presentar en un mismo contexto internacional, la importancia del aprendizaje basado en la experiencia, quién según la investigación realizada por Norambuena

(2024) sobre la influencia de John Dewey en la educación contemporánea. En este trabajo se explica que Dewey afirmaba que la educación debe ser un proceso activo en el que los estudiantes interactúan con su entorno y reflexionan sobre sus experiencias. Este enfoque es particularmente pertinente para el proyecto de sistematización de experiencias en un preescolar rural, ya que enfatiza el potencial del currículo experiencial para enriquecer el aprendizaje de los niños y las niñas y fomentar su autonomía y creatividad en contextos educativos menos interactivos.

En este artículo, Norambuena ofrece un exhaustivo análisis de la influencia de John Dewey en la educación contemporánea, centrándose en su concepción del aprendizaje como un proceso basado en la experiencia. La autora argumenta que, en un contexto educativo marcado por metodologías tradicionales, las ideas de Dewey sobre la experiencia y la reflexión son esenciales para fomentar un aprendizaje significativo y duradero en los estudiantes.

El artículo destaca que Dewey propuso que la educación no debe ser un simple traspaso de información, sino un proceso activo en el que los estudiantes interactúan con su entorno y reflexionan sobre sus experiencias. Norambuena enfatiza la necesidad de diseñar currículos que no solo sean relevantes para los intereses y necesidades de los estudiantes, sino que también promuevan la participación activa y el pensamiento crítico.

Asimismo, se discuten ejemplos de cómo las prácticas pedagógicas contemporáneas pueden integrar los principios de Dewey, incluyendo la creación de entornos de aprendizaje colaborativos y la implementación de proyectos que permitan a los estudiantes investigar y resolver problemas de la vida real. La autora sugiere que, al fomentar una educación que valore la experiencia directa, se puede contribuir al desarrollo integral de los estudiantes, preparándolos mejor para enfrentar los desafíos del mundo actual.

Este antecedente es relevante para realizar la sistematización de experiencias en un preescolar rural, ya que refuerza la importancia del currículo experiencial y su potencial para enriquecer el aprendizaje de los niños y las niñas, alentando su autonomía y creatividad en contextos educativos menos interactivos. Además, resalta cómo la filosofía educativa de Dewey puede ser aplicada de manera práctica en entornos rurales, donde la conexión con el entorno natural y social es fundamental para el desarrollo de los niños y las niñas.

Continuando entonces con nuestra presentación de antecedentes internacionales, ahora abordaremos la importancia de la integración de las asambleas, los rincones, los talleres y el juego, para la promoción de la Motivación, la Participación Activa y el Desarrollo Integral en la educación infantil.

Moreno Sarmiento y Moreno Vásquez (2020) plantean que el diseño de rincones lúdicos, inspirado en el enfoque Reggio Emilia, promueve espacios de aprendizaje más dinámicos y participativos. Este estudio propone el diseño de espacios de aprendizaje basados en el enfoque Reggio Emilia para el Centro de Estimulación Integral y Apoyo Psicoterapéutico (CEIAP). Ante la observación de que los niños actualmente se desarrollan en entornos poco interactivos, se planteó crear rincones de aprendizaje que promuevan la creatividad, la experimentación artística y la conexión con el entorno educativo. La metodología incluyó un análisis detallado de los espacios y sus requerimientos, concluyendo en una propuesta de diseño integral que atiende a los aspectos funcionales, tecnológicos y expresivos necesarios para un ambiente educativo óptimo.

El diseño final logró un espacio con buena circulación, mobiliario adaptable y almacenamiento eficiente, lo cual facilita la movilidad y las actividades diversas. Este diseño favorece la interacción de los niños y las niñas con su entorno mediante actividades de juego,

naturaleza, arte y lectura, promoviendo una educación de calidad y fomentando un desarrollo integral. El enfoque Reggio Emilia, aplicado mediante rincones lúdicos, se mostró efectivo en facilitar un ambiente que responde a las necesidades educativas y de desarrollo de los niños y las niñas en sus primeros años de vida.

Entre tanto, la tesis titulada "Diseño Interior de unidades educativas rurales utilizando los métodos Montessori y Waldorf. Caso: Escuela Abelardo Morán, Piñán", presentada por Bermeo Fernández (2024), explora la relación entre el entorno físico y el proceso educativo en contextos rurales. En este estudio, se propone una innovadora propuesta de diseño interior que aplica los métodos educativos Montessori y Waldorf con el objetivo de mejorar la calidad del aprendizaje en la unidad educativa rural Abelardo Morán, ubicada en la comunidad de Piñán, Ibarra.

La investigación se basa en la premisa de que el entorno físico de aprendizaje influye significativamente en el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales de los estudiantes. Bermeo Fernández sostiene que un ambiente bien diseñado puede fomentar la autonomía, la creatividad y el aprendizaje experiencial de los niños, elementos clave en el desarrollo integral de los educandos, especialmente en áreas rurales donde los estudiantes enfrentan desafíos únicos que pueden afectar su progreso educativo.

El enfoque interdisciplinario de la tesis combina principios de diseño, pedagogía y arquitectura, reconociendo la necesidad de crear espacios educativos que se adapten a las características y necesidades específicas de los alumnos en estas comunidades. En este contexto, se analiza cómo los métodos Montessori, que promueven el aprendizaje autodirigido a través de la exploración y el descubrimiento, se pueden integrar efectivamente en el diseño del aula. Asimismo, se consideran las características de la pedagogía Waldorf, que resalta la importancia

de la imaginación y la creatividad, sugiriendo que las actividades artísticas y prácticas deben formar parte del currículo.

Al final, la propuesta busca establecer un modelo de diseño interior que no solo atienda a la funcionalidad del espacio educativo, sino que también potencie el desarrollo emocional y social de los niños, brindando un entorno que facilite su aprendizaje de manera integral. Este trabajo es un aporte significativo para la discusión sobre la importancia del diseño educativo en la formación de niños en contextos rurales, ofreciendo un ejemplo práctico de cómo aplicar metodologías innovadoras para transformar espacios de aprendizaje y, en consecuencia, mejorar la calidad educativa en estas comunidades.

Por su parte, Muñoz Cuevas (2019) lleva a cabo una investigación centrada en la importancia de las asambleas dentro del segundo ciclo de Educación Infantil, con el objetivo de analizar su impacto en el desarrollo y aprendizaje de los niños. A través de un enfoque cualitativo, la autora recoge datos mediante grabaciones de diversas asambleas y entrevistas semiestructuradas a un grupo de 20 docentes de educación infantil. Este diseño metodológico permite obtener una visión holística de cómo se estructuran y ponen en práctica las asambleas en el aula.

La investigación se articula en torno a varios objetivos: indagar sobre los beneficios educativos de las asambleas, explorar la comunicación y participación activa de los niños y las niñas, y contrastar las percepciones de los docentes con la realidad observada en las grabaciones. La sistematización se evidencia en el proceso de recolección y análisis de datos, donde se organizan las respuestas de las entrevistas en categorías, facilitando la identificación de patrones y relaciones en las respuestas sobre la práctica de las asambleas.

Muñoz Cuevas destaca la importancia de las asambleas como espacios de participación, comunicación y aprendizaje, reflejando que, a pesar de las limitaciones que enfrentan los docentes, es posible fomentar una participación activa en los niños y las niñas. A través de su trabajo, se proporciona evidencia sobre cómo las asambleas pueden ser implementadas efectivamente para contribuir al desarrollo integral de los alumnos en la educación infantil.

En su análisis, Arija (2021) destaca que “el juego es una actividad esencial para el desarrollo integral de los niños y las niñas”, analizando su evolución histórica y los beneficios pedagógicos desde la perspectiva de influyentes teóricos como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Rudolf Steiner, María Montessori y Célestin Freinet. La autora resalta que Jean Piaget consideraba el juego una herramienta crucial para el desarrollo cognitivo, permitiendo a los niños y niñas explorar el mundo y construir conocimiento a través de la interacción con su entorno. Según Piaget, el juego facilita la comprensión de conceptos abstractos de manera concreta, ayudando a los niños a experimentar y entender de forma tangible.

En el caso de Lev Vygotsky, Arija (2021) subraya el papel social del juego, destacando que Vygotsky lo veía como un medio fundamental para el aprendizaje colaborativo. La autora explica que, según Vygotsky, el juego simbólico permite a los niños ensayar roles sociales y desarrollar habilidades de comunicación y cooperación, siendo una actividad que fomenta el aprendizaje en comunidad y el desarrollo socioemocional.

Asimismo, Arija (2021) menciona a Rudolf Steiner, quien integra el juego en la pedagogía Waldorf, enfatizando su función en el desarrollo integral del niño. Steiner defiende que el juego creativo es esencial para el desarrollo emocional y espiritual y debe ser promovido

en un entorno que nutra la imaginación infantil. La autora detalla que este enfoque valora la creatividad y la libertad del niño en el juego.

Por otro lado, María Montessori considera el juego una herramienta vital para el aprendizaje autónomo. Arijá (2021) explica que la metodología Montessori crea un ambiente preparado donde los niños pueden elegir sus actividades de juego, fomentando la independencia, la concentración y la autoevaluación. Montessori ve el juego como un medio para cultivar la autodisciplina y la curiosidad natural de los niños.

Por último, Arijá (2021) se refiere a Célestin Freinet, quien destaca la asamblea como una herramienta pedagógica clave que promueve la participación activa de los niños. Freinet sostiene que las asambleas permiten a los estudiantes expresarse y tomar decisiones, convirtiéndolos en protagonistas de su aprendizaje. También considera el juego como una actividad fundamental que ayuda a los niños a explorar y comprender su entorno. Para Freinet, el juego no es solo entretenimiento, sino una experiencia rica en aprendizaje que impulsa la interacción con el mundo real.

Al final de su estudio, Arijá (2021) conecta estas diferentes teorías y ofrece reflexiones personales sobre la relevancia del juego en el aprendizaje. La autora enfatiza que el juego no solo facilita la adquisición de conocimientos, sino que también estimula la exploración, la manipulación y la experimentación en el aula, posicionándose como un recurso esencial en la educación infantil.

Un antecedente internacional significativo es el proyecto titulado *Estrategias lúdicas para la vinculación familiar en el desarrollo infantil integral*, desarrollado en la Universidad Católica de Cuenca por Puma-Pañora, García-Herrera, Erazo-Álvarez y Ochoa-Encalada (2020). Este

estudio tuvo como propósito analizar cómo la implementación de estrategias lúdicas puede fomentar la vinculación familiar y apoyar el desarrollo integral de los niños en el Centro Infantil "CDI Paraíso 5", ubicado en la parroquia Chuquipata, cantón Azogues, Ecuador.

Para ello, se empleó una metodología descriptiva con un diseño de campo no experimental, que incluyó a docentes y padres de familia como población participante. Los resultados mostraron que las actividades lúdicas son herramientas pedagógicas efectivas para motivar a los niños, rescatando juegos tradicionales y promoviendo la creación de material didáctico en el hogar junto con sus padres. Este enfoque no solo mejoró la confianza de los niños en sí mismos, sino que también fortaleció tanto su motricidad fina como gruesa. Además, la recuperación de juegos tradicionales se destacó como una estrategia valiosa para promover una diversión sana y fortalecer la unión familiar. Asimismo, se subrayó la importancia de la colaboración familiar en la creación de materiales educativos, lo cual enriqueció las experiencias de aprendizaje de los niños y favoreció la interacción familiar.

En el contexto colombiano, la investigación realizada en su tesis de maestría, Prieto Buitrago (2022) desarrolla una sistematización de experiencias pedagógicas centrada en el trabajo de tres maestras de preescolar del Instituto Pedagógico Nacional (IPN), durante el periodo de 2017 a 2019. La autora define esta práctica investigativa como un proceso que permitió reconstruir y analizar la implementación de proyectos de aula como estrategia de enseñanza y aprendizaje para niños y niñas de 4 a 6 años. Utilizando la ruta metodológica en cinco tiempos propuesta por Oscar Jara Holliday, Prieto Buitrago detalla cada paso necesario para realizar la sistematización, destacando las categorías emergentes basadas en el conocimiento y la experiencia de las maestras.

Este enfoque no solo permitió visibilizar las prácticas pedagógicas de las docentes, sino que también evidenció cómo, a través del diálogo de saberes, estas profesionales enriquecen y fortalecen su labor diaria. La reflexión y el recuerdo de sus experiencias proporcionaron a las maestras una oportunidad para expresar la importancia del proyecto de aula como una estrategia formativa esencial en preescolar, consolidando así el aprendizaje significativo a partir de los intereses y necesidades de los niños y niñas.

La investigación revela que las maestras se sintieron motivadas al reconstruir sus experiencias y reflexionar sobre el impacto positivo que tiene el proyecto de aula en el aprendizaje infantil. Este proceso también facilitó la interacción y la colaboración con otros docentes, promoviendo la idea de compartir y multiplicar su conocimiento pedagógico. La sistematización permitió identificar variables clave en la implementación de estos proyectos, como la interacción con los padres, el apoyo institucional y la influencia positiva de los maestros para generar interés y participación activa.

Los hallazgos resaltan la importancia de la reflexión continua sobre la práctica educativa, así como la necesidad de fortalecer ciertos aspectos para seguir ofreciendo experiencias de aprendizaje significativas. La ruta metodológica de Oscar Jara fue fundamental para guiar este proceso de investigación, demostrando su pertinencia al estructurar y consolidar la sistematización de experiencias. Asimismo, los instrumentos empleados facilitaron la recopilación de información y propiciaron un ambiente de interacción y reflexión, permitiendo a las maestras reconstruir su saber pedagógico a partir de sus vivencias (Prieto Buitrago, 2022).

Por otro lado, la disertación doctoral titulada Sistematización de experiencias basada en el juego simbólico como estrategia pedagógica para la gestión de las emociones en los niños de 4 a 7 años, realizada por Otálora Muñoz, Pérez Calderón y Torres (2024) en la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. Este trabajo se enfoca en el análisis del juego simbólico como un recurso pedagógico esencial para el desarrollo emocional de los niños en la etapa preescolar. Los autores argumentan que el juego simbólico no solo proporciona entretenimiento, sino que también es una estrategia poderosa que permite a los niños expresar, comprender y gestionar sus emociones de manera eficaz.

La investigación se llevó a cabo con un enfoque cualitativo, explorando las interacciones de los niños durante actividades de juego simbólico. Se recopilaron datos valiosos que evidenciaron cómo estas experiencias ayudan a los niños a sentirse seguros, explorar sus sentimientos, desarrollar habilidades sociales y fortalecer su autoestima. La disertación subraya la importancia de capacitar a los educadores para que identifiquen y promuevan el uso del juego simbólico en sus prácticas pedagógicas, destacando que esta estrategia puede mejorar significativamente la gestión emocional y dotar a los niños de competencias fundamentales para su futuro. Este estudio, al sistematizar las experiencias educativas, ofrece una base sólida para futuras investigaciones y contribuye a la innovación en la educación preescolar.

En cuanto a la importancia de las metodologías que promueven el interés y la participación activa de los niños y las niñas, Cañas (2021), en su artículo titulado: “Metodologías activas a través del juego y el interés de los niños y niñas de 5 a 6 años en Preescolar”, destaca la importancia de las metodologías lúdicas en la educación inicial. La autora demuestra que el juego fomenta el interés y la participación activa, elementos esenciales para un desarrollo integral significativo. Según su investigación, al integrar el juego en el currículo, se observa un

incremento en la motivación y el compromiso de los niños, lo que también contribuye a una disminución de comportamientos disruptivos. Este enfoque es especialmente relevante en contextos rurales, donde el aprendizaje significativo puede transformar las experiencias educativas de los niños.

Otro estudio importante es el realizado por Rodríguez, Cortes y Maldonado (2020) en el Jardín Infantil Pulgarcito de Cali investiga el uso de actividades rectoras como estrategias pedagógicas para fortalecer la psicomotricidad en la primera infancia. A través de un enfoque cualitativo, el estudio muestra cómo las actividades rectoras, como el juego, el arte y la exploración del entorno, contribuyen al desarrollo psicomotor de los niños, subrayando la importancia de estas prácticas en contextos educativos diversos.

En un contexto local, en el departamento de Córdoba, Colombia, las investigaciones han resaltado la relevancia de integrar el juego y las experiencias culturales en la educación preescolar para promover el desarrollo integral de los niños. Cuadrado Montiel (2019), en un estudio llevado a cabo en Moñitos, demostró cómo el juego se convierte en una herramienta esencial para potenciar el desarrollo de los niños y niñas en la etapa preescolar. A partir de la implementación de estrategias lúdicas, el autor evidenció mejoras significativas en las dimensiones del desarrollo cognitivo, emocional y social, lo que subraya la importancia de métodos pedagógicos basados en la experiencia y el juego.

Niño Pinzón (2021) también contribuyó a este enfoque integrador al destacar la necesidad de ofrecer a los niños experiencias educativas enriquecedoras que vayan más allá de la simple preparación académica para la primaria. En su investigación, subrayó la relevancia de la literatura, el arte y el juego como elementos pedagógicos fundamentales que no solo motivan a

los estudiantes, sino que también fortalecen su desarrollo integral, particularmente en contextos educativos rurales.

Por otro lado, Ortega López (2023) presentó una propuesta titulada Rescate cultural para los niños en la Universidad de Córdoba, en la cual exploró estrategias pedagógicas orientadas a la preservación y transmisión del patrimonio cultural local. A través de actividades educativas que integran elementos culturales de la región, Ortega López demostró que estas prácticas no solo fomentan un sentido de identidad en los niños, sino que también enriquecen su desarrollo cognitivo, emocional y social. La autora enfatizó que un currículo contextualizado, basado en la cultura local, puede hacer que el aprendizaje sea más significativo y relevante para los estudiantes.

Otro trabajo relevante, fue el de Guerra (2022) quien documentó en su informe final de pasantía el impacto de un currículo adaptado a las necesidades de los niños en la Institución Educativa San José Preescolar, en Sahagún, Córdoba. La investigación de Guerra se enfocó en cómo un enfoque holístico y contextualizado promueve el desarrollo integral de los niños, abarcando aspectos físicos, emocionales, cognitivos y sociales. Sus hallazgos evidenciaron que adaptar los contenidos y las metodologías al contexto rural es crucial para mejorar la motivación y el aprendizaje significativo de los estudiantes.

En el contexto colombiano, la investigación realizada en su tesis de maestría, Prieto Buitrago (2022) desarrolla una sistematización de experiencias pedagógicas centrada en el trabajo de tres maestras de preescolar del Instituto Pedagógico Nacional (IPN), durante el periodo de 2017 a 2019. La autora define esta práctica investigativa como un proceso que permitió reconstruir y analizar la implementación de proyectos de aula como estrategia de enseñanza y

aprendizaje para niños y niñas de 4 a 6 años. Utilizando la ruta metodológica en cinco tiempos propuesta por Oscar Jara Holliday, Prieto Buitrago detalla cada paso necesario para realizar la sistematización, destacando las categorías emergentes basadas en el conocimiento y la experiencia de las maestras.

Este enfoque no solo permitió visibilizar las prácticas pedagógicas de las docentes, sino que también evidenció cómo, a través del diálogo de saberes, estas profesionales enriquecen y fortalecen su labor diaria. La reflexión y el recuerdo de sus experiencias proporcionaron a las maestras una oportunidad para expresar la importancia del proyecto de aula como una estrategia formativa esencial en preescolar, consolidando así el aprendizaje significativo a partir de los intereses y necesidades de los niños y niñas.

La investigación revela que las maestras se sintieron motivadas al reconstruir sus experiencias y reflexionar sobre el impacto positivo que tiene el proyecto de aula en el aprendizaje infantil. Este proceso también facilitó la interacción y la colaboración con otros docentes, promoviendo la idea de compartir y multiplicar su conocimiento pedagógico. La sistematización permitió identificar variables clave en la implementación de estos proyectos, como la interacción con los padres, el apoyo institucional y la influencia positiva de los maestros para generar interés y participación activa.

Los hallazgos resaltan la importancia de la reflexión continua sobre la práctica educativa, así como la necesidad de fortalecer ciertos aspectos para seguir ofreciendo experiencias de aprendizaje significativas. La ruta metodológica de Oscar Jara fue fundamental para guiar este proceso de investigación, demostrando su pertinencia al estructurar y consolidar la sistematización de experiencias. Asimismo, los instrumentos empleados facilitaron la

recopilación de información y propiciaron un ambiente de interacción y reflexión, permitiendo a las maestras reconstruir su saber pedagógico a partir de sus vivencias (Prieto Buitrago, 2022).

Por otro lado, la disertación doctoral titulada Sistematización de experiencias basada en el juego simbólico como estrategia pedagógica para la gestión de las emociones en los niños de 4 a 7 años, realizada por Otálora Muñoz, Pérez Calderón y Torres (2024) en la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. Este trabajo se enfoca en el análisis del juego simbólico como un recurso pedagógico esencial para el desarrollo emocional de los niños en la etapa preescolar. Los autores argumentan que el juego simbólico no solo proporciona entretenimiento, sino que también es una estrategia poderosa que permite a los niños expresar, comprender y gestionar sus emociones de manera eficaz.

La investigación se llevó a cabo con un enfoque cualitativo, explorando las interacciones de los niños durante actividades de juego simbólico. Se recopilaron datos valiosos que evidenciaron cómo estas experiencias ayudan a los niños a sentirse seguros, explorar sus sentimientos, desarrollar habilidades sociales y fortalecer su autoestima. La disertación subraya la importancia de capacitar a los educadores para que identifiquen y promuevan el uso del juego simbólico en sus prácticas pedagógicas, destacando que esta estrategia puede mejorar significativamente la gestión emocional y dotar a los niños de competencias fundamentales para su futuro. Este estudio, al sistematizar las experiencias educativas, ofrece una base sólida para futuras investigaciones y contribuye a la innovación en la educación preescolar.

En cuanto a la importancia de las metodologías que promueven el interés y la participación activa de los niños y las niñas, Cañas (2021), en su artículo titulado: “Metodologías activas a través del juego y el interés de los niños y niñas de 5 a 6 años en Preescolar”, destaca la

importancia de las metodologías lúdicas en la educación inicial. La autora demuestra que el juego fomenta el interés y la participación activa, elementos esenciales para un desarrollo integral significativo. Según su investigación, al integrar el juego en el currículo, se observa un incremento en la motivación y el compromiso de los niños, lo que también contribuye a una disminución de comportamientos disruptivos. Este enfoque es especialmente relevante en contextos rurales, donde el aprendizaje significativo puede transformar las experiencias educativas de los niños.

Otro estudio importante es el realizado por Rodríguez, Cortes y Maldonado (2020) en el Jardín Infantil Pulgarcito de Cali investiga el uso de actividades rectoras como estrategias pedagógicas para fortalecer la psicomotricidad en la primera infancia. A través de un enfoque cualitativo, el estudio muestra cómo las actividades rectoras, como el juego, el arte y la exploración del entorno, contribuyen al desarrollo psicomotor de los niños, subrayando la importancia de estas prácticas en contextos educativos diversos.

En un contexto local, en el departamento de Córdoba, Colombia, las investigaciones han resaltado la relevancia de integrar el juego y las experiencias culturales en la educación preescolar para promover el desarrollo integral de los niños. Cuadrado Montiel (2019), en un estudio llevado a cabo en Moñitos, demostró cómo el juego se convierte en una herramienta esencial para potenciar el desarrollo de los niños y niñas en la etapa preescolar. A partir de la implementación de estrategias lúdicas, el autor evidenció mejoras significativas en las dimensiones del desarrollo cognitivo, emocional y social, lo que subraya la importancia de métodos pedagógicos basados en la experiencia y el juego.

Niño Pinzón (2021) también contribuyó a este enfoque integrador al destacar la necesidad de ofrecer a los niños experiencias educativas enriquecedoras que vayan más allá de la simple preparación académica para la primaria. En su investigación, subrayó la relevancia de la literatura, el arte y el juego como elementos pedagógicos fundamentales que no solo motivan a los estudiantes, sino que también fortalecen su desarrollo integral, particularmente en contextos educativos rurales.

Ortega López (2023) presentó una propuesta titulada *Rescate cultural para los niños* en la Universidad de Córdoba, en la cual exploró estrategias pedagógicas orientadas a la preservación y transmisión del patrimonio cultural local. A través de actividades educativas que integran elementos culturales de la región, Ortega López demostró que estas prácticas no solo fomentan un sentido de identidad en los niños, sino que también enriquecen su desarrollo cognitivo, emocional y social. La autora enfatizó que un currículo contextualizado, basado en la cultura local, puede hacer que el aprendizaje sea más significativo y relevante para los estudiantes.

Otro trabajo relevante, fue el de Guerra (2022) quien documentó en su informe final de pasantía el impacto de un currículo adaptado a las necesidades de los niños en la Institución Educativa San José Preescolar, en Sahagún, Córdoba. La investigación de Guerra se enfocó en cómo un enfoque holístico y contextualizado promueve el desarrollo integral de los niños, abarcando aspectos físicos, emocionales, cognitivos y sociales. Sus hallazgos evidenciaron que adaptar los contenidos y las metodologías al contexto rural es crucial para mejorar la motivación y el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Finalmente, Atencia y Cogollo (2023) también realizaron un estudio valioso titulado *Narrativas desde la literatura infantil como estrategia pedagógica para el desarrollo de las*

habilidades de la inteligencia emocional en niños. A través de la sistematización de experiencias pedagógicas, estas autoras analizaron cómo la literatura infantil puede ser una herramienta efectiva para el desarrollo de la inteligencia emocional. Mediante la lectura y la discusión de cuentos, observaron que los niños mejoraron no solo en su comprensión lectora, sino también en habilidades emocionales clave, como la empatía, la autorregulación y la expresión emocional adecuada. Atencia y Cogollo (2023) concluyeron que la literatura infantil debería integrarse de manera sistemática en el currículo para apoyar el desarrollo integral de los estudiantes.

En este contexto, la sistematización de experiencias pedagógicas en la Universidad de Córdoba se ha convertido en un proceso fundamental para mejorar la práctica educativa y contribuir al desarrollo de los niños y las niñas en las escuelas rurales. Este enfoque no solo enriquece la formación de los educadores, sino que también fortalece la calidad educativa, garantizando que los futuros estudiantes reciban una educación contextualizada y de alta calidad.

Por otro lado, el impacto de la educación durante la primera infancia en el desarrollo integral de los seres humanos y de las naciones ha sido respaldado por décadas de investigación sobre el desarrollo infantil. Asegurar una educación de calidad en este período vital se traduce en beneficios en múltiples sociales y educativos. En este contexto, Colombia ha establecido mecanismos para promover el desarrollo de niños y niñas en la primera infancia, basándose en un marco normativo robusto. A continuación, se presenta una breve presentación sobre las políticas públicas que Colombia lidera en favor del desarrollo infantil adecuado.

Políticas públicas que promueven el desarrollo integral de los niños y las niñas en Colombia.

El impacto de la educación durante la primera infancia en el desarrollo integral de las personas y las sociedades ha sido sólidamente respaldado por décadas de investigación en el campo del desarrollo infantil. La evidencia acumulada señala que asegurar una educación de calidad en este período crítico no solo influye positivamente en las capacidades cognitivas, emocionales y sociales de los niños y niñas, sino que también produce beneficios a nivel económico y social para las naciones.

Colombia, consciente de la importancia de la inversión en la primera infancia, ha implementado un conjunto de políticas y marcos normativos que buscan garantizar el desarrollo integral de los más pequeños. Estas iniciativas se fundamentan en el reconocimiento de que el bienestar infantil no solo afecta el presente, sino que también tiene un impacto duradero en el futuro de los niños y niñas, influyendo en su educación, salud, y participación social.

El marco normativo colombiano se ha consolidado para apoyar estas acciones, promoviendo programas y estrategias integrales que articulan diferentes sectores, como salud, educación y bienestar familiar. De este modo, se busca que todos los niños y niñas tengan acceso a experiencias de aprendizaje significativas que favorezcan su desarrollo físico, emocional, social y cognitivo. Estas políticas no solo responden a la necesidad de mejorar los índices educativos del país, sino que también apuntan a crear sociedades más equitativas y resiliente en el largo plazo (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2024).

La evidencia internacional y nacional ha demostrado que las inversiones en la primera infancia tienen un retorno significativo. No solo se observa un mejor desempeño académico en

etapas posteriores, sino también una reducción en las tasas de deserción escolar y una mayor productividad en la vida adulta. Así, la educación inicial se erige como un pilar fundamental para el desarrollo humano y la transformación social, lo que subraya la necesidad de seguir fortaleciendo los sistemas educativos con un enfoque integral y equitativo.

La Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) sitúan la educación como un derecho fundamental, donde el Estado, la sociedad y la familia comparten la responsabilidad de garantizarla. Además, la Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia) reconoce el derecho al desarrollo integral de los niños y niñas menores de seis años, estableciendo la educación inicial como un derecho esencial. Estas disposiciones han permitido el establecimiento de un marco legal sólido que refuerza el compromiso de Colombia con el bienestar y desarrollo de la primera infancia.

En el avance de esta agenda, la Política de Estado para la Atención Integral a la Primera Infancia, "De Cero a Siempre" (Ley 1804 de 2016), ha marcado un hito al consolidar esfuerzos intersectoriales y articular los servicios de educación, salud, protección y participación para los niños y niñas en sus primeros años de vida. Esta política reconoce que el desarrollo integral se logra a través de un enfoque que abarque los diferentes aspectos de la vida de los niños y las niñas, asegurando que sus entornos sean propicios y seguros.

En este marco, el Ministerio de Educación Nacional ha liderado la definición de líneas técnicas específicas para la educación en la primera infancia, desarrollando documentos clave como los Referentes Técnicos para la Educación Inicial (Ministerio de Educación Nacional, 2014) y los Lineamientos Curriculares para la Educación Preescolar (Ministerio de Educación Nacional, 1998). Estos referentes proporcionan una estructura curricular que busca no solo instruir, sino también formar ciudadanos capaces de convivir en paz, respetar la diversidad y

contribuir activamente al cambio social y económico desde una perspectiva de desarrollo humano sostenible.

Las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar publicadas en el año 2017, surgen de este esfuerzo como un marco que orienta la organización curricular y pedagógica de manera contextualizada y pertinente, ajustándose a las realidades y necesidades de cada comunidad educativa. Estas bases enfatizan la importancia de la acción de los niños y niñas, resaltando las interacciones que establecen en su vida cotidiana como elementos fundamentales para su desarrollo y aprendizaje.

La comprensión de la relación entre desarrollo y aprendizaje se amplía, considerando ambos procesos como interdependientes y emergentes de las interacciones sociales y culturales. De esta manera, se propone que los educadores planifiquen de manera flexible, observando y respondiendo a los intereses de los niños y las particularidades de su entorno. La intención es que las prácticas pedagógicas estén en línea con las políticas educativas nacionales, pero que también promuevan la innovación y la reflexión en los contextos específicos donde se implementan.

La elaboración de estas bases fue el resultado de un proceso colectivo que involucró la participación activa de docentes, universidades y diversas entidades gubernamentales, consolidando un ejercicio de construcción y reflexión conjunta. Estructuralmente, las Bases se organizan en dos secciones principales:

Fundamentación: Expone los conceptos clave que sustentan las Bases, incluyendo un currículo basado en la experiencia, el saber pedagógico y la relevancia de las interacciones.

Organización Curricular y Pedagógica: Presenta el campo de experiencia como un espacio intencionado para el desarrollo y el aprendizaje, además de describir los cuatro momentos esenciales para la práctica pedagógica: indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso.

El Ministerio de Educación Nacional, a través de este documento, hace un llamado a los educadores y a las comunidades a conocer y aplicar las Bases Curriculares con el fin de enriquecer y transformar los procesos educativos en la primera infancia. Se busca así apoyar el desarrollo integral de los niños y niñas menores de seis años, asegurando que cada experiencia de aprendizaje sea significativa y coherente con los principios de un enfoque educativo inclusivo y centrado en el niño. Esta visión fomenta ambientes de aprendizaje dinámicos y relevantes, que promuevan la participación activa de los niños y refuercen su bienestar y desarrollo integral.

Marco teórico y conceptual

Dada la naturaleza de la propuesta “Viviendo Experiencias” y el trabajo de sistematización que surge a partir de esta, se hace necesario presentar los conceptos y características de las categorías principales que la sustentan. Por eso ahora dirigiremos la mirada a examinar dichas categorías:

1. Currículo Experiencial

Un currículo basado en la experiencia se fundamenta en la idea de sujetos activos que crean, imaginan, se emocionan, sienten y construyen conocimiento. Estas características no se limitan exclusivamente a los niños y niñas, sino que también se extienden a todos los actores involucrados en la educación inicial y preescolar. En este sentido, se reconoce a las maestras como individuos

con una historia y un saber particular, capaces de crear, analizar y reflexionar para desarrollar propuestas pedagógicas (Bases Curriculares de Educación Inicial y Preescolar, 2017, p. 28).

Dewey (1970), citado en las Bases Curriculares de Educación Inicial y Preescolar (2017), describe el currículo basado en la experiencia como una forma de interacción entre niños, niñas, familias y maestras, donde se enfatiza la acción de cada participante en relación directa con su contexto sociocultural y natural (p. 25).

El documento también explica que el currículo basado en la experiencia se centra en el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, las interacciones cotidianas, las actividades rectoras esenciales en la vida infantil y el conocimiento pedagógico como fuente de reflexión para nutrir las propuestas pedagógicas. Desde esta perspectiva, las bases curriculares se establecen como una herramienta nacional que proporciona identidad, sentido y genera consensos respecto a los procesos curriculares y pedagógicos en los primeros seis años de vida (Bases Curriculares de Educación Inicial y Preescolar, 2017, p. 27).

El currículo basado en la experiencia se caracteriza por dos elementos principales que dan sentido a la práctica pedagógica: la sistematicidad de los procesos y las interacciones. Estas últimas son consideradas la columna vertebral del currículo, ya que se enfocan en las relaciones de los niños y niñas con los demás y con el entorno que los rodea. En este contexto, la cotidianidad permite que se conjuguen aprendizajes y sentimientos, favoreciendo el intercambio y la generación de nuevas experiencias a partir del ser, el hacer y el pensar (Bases Curriculares de Educación Inicial y Preescolar, 2017, p. 27).

En cuanto a la sistematicidad de los procesos, esta se refiere a las experiencias, conocimientos, identidad y cultura que los niños y niñas aportan. Estos elementos se convierten

en la base para construir propuestas pedagógicas que respondan a sus intereses y, al mismo tiempo, a los de las maestras. Esta continuidad de procesos asegura que las propuestas pedagógicas tengan una intención y secuencialidad claras, priorizando la voz y la identidad de los niños y niñas. Las maestras se sitúan en el presente, analizan y comprenden el desarrollo y ritmos de aprendizaje de los niños para generar experiencias que potencien sus capacidades (Bases Curriculares de Educación Inicial y Preescolar, 2017, p. 27).

Las características de un currículo experiencial incluyen:

Aprendizaje activo: Los estudiantes son protagonistas de su aprendizaje, participando en actividades que fomentan la exploración y la reflexión.

Relación con el entorno: Se fomenta la interacción con el entorno físico y social, promoviendo el aprendizaje a partir de la observación y la manipulación.

Indagación y descubrimiento: Se plantean preguntas abiertas y situaciones problemáticas que estimulan la investigación y el pensamiento crítico.

Personalización del aprendizaje: El currículo se adapta a las necesidades e intereses de los estudiantes, conectando nuevos aprendizajes con sus experiencias previas.

Desarrollo integral: Se promueven habilidades sociales, emocionales y físicas, reconociendo la importancia del juego y la creatividad.

Evaluación continua y reflexiva: Se valoran los procesos de aprendizaje a través de la observación continua y la retroalimentación.

En contextos rurales, un currículo experiencial puede aprovechar recursos locales y actividades culturales, haciendo que el aprendizaje sea significativo y relevante para los estudiantes.

Beneficios del currículo basado en la experiencia:

- Aumento de la motivación y el entusiasmo por el aprendizaje.
- Desarrollo de habilidades prácticas y de resolución de problemas.
- Fomento de la autonomía y la responsabilidad en el aprendizaje.

Este enfoque educativo es fundamental para la propuesta "Viviendo Experiencias", ya que permite a los niños y a las niñas interactuar activamente con su entorno rural y desarrollar su potencial integral a través de experiencias directas y significativas.

La educación en la primera infancia es esencial porque sienta las bases para el desarrollo integral de los niños y niñas. Por ello, es fundamental diseñar experiencias y ambientes pedagógicos que fomenten el aprendizaje y desarrollo en diversas áreas: cognitiva, social, emocional y física. En este sentido, los espacios deben ser, en primer lugar, accesibles y seguros, y estimular actividades como el juego, las expresiones artísticas, la literatura y la exploración del entorno. Además, es crucial utilizar materiales que permitan a los niños y niñas explorar con todos sus sentidos, promoviendo entornos inclusivos que fortalezcan las interacciones y, por ende, el desarrollo infantil.

2. Experiencias y ambientes pedagógicos.

Los ambientes pedagógicos se estructuran para potenciar el desarrollo y el aprendizaje de los niños y niñas, al mismo tiempo que responden a necesidades como seguridad, descanso, movimiento, socialización, privacidad, higiene y alimentación. Por ello, en su diseño es fundamental equilibrar las experiencias propuestas por los adultos con las iniciativas de los niños y niñas, tomando en cuenta sus características de desarrollo y las rutinas que organizan la jornada (Bases Curriculares de Educación Inicial y Preescolar, 2017, p. 48).

Es importante que los ambientes pedagógicos incluyan elementos y materiales del contexto, que poseen un gran valor para el trabajo con niños y niñas. En la comunidad, hay objetos que se pueden reutilizar como juguetes, instrumentos musicales o artefactos que promuevan la experimentación, la formulación de hipótesis y la alegría de crear. Estos materiales deben estar al alcance de los niños y niñas, organizados de manera que puedan usarse de diferentes formas, invitando a la acción compartida y la exploración en la que todos puedan descomponer, combinar y reconstruir (Bases Curriculares de Educación Inicial y Preescolar, 2017, p. 48).

Asimismo, el documento describe que los campos de experiencia son espacios de encuentro que surgen de la práctica pedagógica en la que participan niños, niñas, maestras y familias. Se configuran a partir de las interacciones entre todos los participantes, en relación con las propuestas pedagógicas que las maestras proyectan. Estas interacciones permiten intencionalmente movilizar el desarrollo y el aprendizaje infantil mediante la mediación pedagógica fundamentada en el saber de la maestra (Bases Curriculares de Educación Inicial y Preescolar, 2017, p. 48).

La proyección de las experiencias debe garantizar la participación y protagonismo de los niños y niñas, priorizando su voz y acción para dar sentido a las propuestas pedagógicas y fomentar la curiosidad, creatividad, comunicación, resolución de problemas, interacción social y construcción de identidad en un contexto de convivencia. Todo esto se potencia a través del acompañamiento oportuno y activo del maestro o maestra, mediante actividades lúdicas como el juego, las expresiones artísticas, la literatura y la exploración del entorno (Bases Curriculares de Educación Inicial y Preescolar, 2017, p. 117).

Finalmente, los maestros deben considerar enfoques pedagógicos adecuados para diseñar y proyectar experiencias y ambientes en la educación infantil. Entre los enfoques más apropiados se destacan:

Reggio Emilia: Se centra en la exploración y expresión creativa, utilizando el arte como medio de aprendizaje y comunicación. Los ambientes se diseñan para reflejar las ideas y respuestas de los niños.

Montessori: Este enfoque promueve la independencia de los niños, respetando su ritmo de aprendizaje y proporcionando materiales que permitan la exploración y el aprendizaje por descubrimiento.

Waldorf: Fomenta la imaginación en el aprendizaje, destacando el juego libre, las actividades artísticas y el contacto con la naturaleza.

- **Enfoque Reggio Emilia**

El enfoque Reggio Emilia fue fundado por Loris Malaguzzi en la ciudad homónima durante la década de 1960. Este enfoque pedagógico concede un lugar destacado al arte como medio para potenciar el desarrollo y aprendizaje de los niños. Se fundamenta en la creencia de que los niños aprenden a través de múltiples “lenguajes simbólicos”, como la pintura, la música, los títeres y el teatro. Estas formas de arte permiten a los niños explorar sus habilidades y descubrir las múltiples maneras en que los seres humanos aprenden (Larrañaga, 2012, p. 22).

Larrañaga (2012), citando a Ken Robinson (2009), destaca la filosofía del enfoque a través del poema de Malaguzzi, que “reconoce todas las maneras diferentes que tiene el niño de interpretar el mundo y representar sus ideas y teorías”. Según la autora, los adultos deben reconocer y valorar todas estas formas de expresión y comunicación (p. 24). Por su parte,

Kelemen (2013), citado por Huarcaya Linares (2018), sostiene que la filosofía Reggio Emilia parte de la idea de que cada niño es curioso y creativo. Busca fomentar en el niño la exploración y el aprendizaje mediante experiencias cotidianas (p. 10).

El aprendizaje en Reggio Emilia es socio-constructivista y se basa en los siguientes principios:

- Educación centrada en el niño.
- Preparar a los niños para una vida libre y democrática.
- Promover la responsabilidad social.
- Enfatizar la relación entre familia, escuela y comunidad.
- Fomentar la comunicación y la interacción.
- Proporcionar un aprendizaje progresivo.
- Contar con docentes comprometidos con la educación infantil y en constante investigación.
- Mantener una colaboración activa entre la comunidad y la escuela (Huarcaya Linares, 2018).

Rol del Niño y del Docente

Wurm (2005), citado por Huarcaya Linares (2018), sostiene que en las escuelas Reggio Emilia, el niño no es visto como un ser vacío que debe llenarse de conocimiento. En cambio, se le considera un ser lleno de potencialidades y capacidades, curioso por naturaleza y capaz de

construir su propio aprendizaje a partir de la interacción con el entorno y las relaciones con sus pares y adultos (p. 12).

El protagonismo del niño se refleja en la organización de las actividades en el aula, donde las clases se estructuran en grupos que participan en diferentes sectores de aprendizaje. Estos espacios permiten a los niños explorar y profundizar en temas que les interesan, mientras que el docente observa y escucha, registrando las ideas y teorías que los niños expresan. Esta metodología favorece un mejor manejo del grupo y crea un ambiente en el que los niños se sienten valorados y escuchados (Huarcaya Linares, 2018, p. 12).

En la pedagogía Reggio Emilia, el docente juega un papel crucial al proporcionar materiales y provocaciones que despierten la curiosidad de los niños. Por ejemplo, si la maestra nota un interés en los animales de la granja, puede crear un ambiente que promueva la investigación al día siguiente, presentando elementos que incentiven la indagación.

El Ambiente: Tercer Maestro

Un principio fundamental de la filosofía Reggio Emilia es considerar “el ambiente como el tercer maestro”. El entorno donde se desarrollan los niños debe ofrecer oportunidades de aprendizaje adecuadas en el momento justo, promoviendo la investigación y el descubrimiento autónomo. Las características del ambiente, como la altura y el tamaño de los materiales, no solo buscan facilitar el acceso, sino también fomentar la independencia y la curiosidad sin necesidad de la intervención constante de un adulto (Huarcaya Linares, 2018, p. 12).

- **Enfoque Montessori**

El enfoque Montessori, desarrollado por la Dra. María Montessori, es una filosofía educativa que se centra en el desarrollo integral del niño y enfatiza la importancia de la independencia, la auto-disciplina y el amor por el aprendizaje.

Montessori (1912) observó que el desarrollo infantil atraviesa tres grandes etapas y que existen "períodos sensibles", momentos en los que el niño o la niña está predispuesto a adquirir ciertas habilidades o conocimientos. Si estas necesidades de aprendizaje no son satisfechas, los niños pueden mostrar frustración.

Montessori identificó seis períodos sensibles: sensibilidad al orden, al lenguaje, a caminar, a los aspectos sociales, a los pequeños objetos y a aprender a través de los sentidos. Además, resaltó que cada niño aprende a su propio ritmo, y es contraproducente forzarlo a realizar actividades sin su interés. Es preferible introducir ideas y permitir que el niño las explore cuando esté preparado, fomentando la confianza en sí mismo y la motivación intrínseca para aprender.

Montessori dividió el desarrollo infantil en tres fases:

- De 0 a 6 años: La mente pasa de ser "absorbente inconsciente" a "consciente".
- De 6 a 12 años: Período de adquisición de la cultura, donde se desarrollan habilidades académicas y sociales.
- De 12 a 18 años: Etapa de adquisición de la independencia, donde los adolescentes enfrentan cambios importantes y necesitan apoyo emocional y estructural (Britton, 2001, p. 23).

Características del Método Montessori

- *Ambiente Preparado:*

El aula Montessori está cuidadosamente diseñada para fomentar la independencia y el autoaprendizaje. Los materiales están al alcance de los niños, permitiendo que elijan libremente lo que desean explorar. El ambiente es sereno, ordenado y estéticamente agradable, facilitando la concentración y el respeto.

- *Materiales Específicos:*

Los materiales Montessori son manipulativos y sensoriales, creados para enseñar conceptos de manera concreta antes de pasar a lo abstracto. Están diseñados para la autocorrección, permitiendo que los niños identifiquen y corrijan sus propios errores sin la intervención directa del educador.

- *. Rol del Educador:*

El educador Montessori actúa como un guía o facilitador, observando atentamente a los niños para entender sus necesidades y niveles de desarrollo. Interviene solo cuando es necesario, proporcionando apoyo o introduciendo nuevos materiales y conceptos. El objetivo es ayudar a los niños a convertirse en aprendices autónomos y motivados.

- *Aprendizaje Auto-dirigido:*

Los niños eligen sus actividades y trabajan en ellas a su propio ritmo, desarrollando autodisciplina y habilidades para la gestión del tiempo. Se fomenta la toma de decisiones y la autonomía desde una edad temprana.

- *Enseñanza de Habilidades para la Vida:*

El enfoque Montessori va más allá de las habilidades académicas, centrándose también en habilidades prácticas. Los niños aprenden a cuidar de sí mismos, del ambiente y de los demás, promoviendo la responsabilidad y el respeto por su comunidad y el entorno.

- **Metodología Waldorf**

La metodología educativa Waldorf, desarrollada por Rudolf Steiner en 1919, se centra en un enfoque integral que busca el desarrollo pleno del niño, abarcando aspectos físicos, emocionales, intelectuales y espirituales. En este enfoque, se destaca la importancia de crear un ambiente educativo que fomente la creatividad, la imaginación y la curiosidad, en un entorno cálido y acogedor que respalde el crecimiento individual de los estudiantes.

Uno de los principios fundamentales de esta pedagogía es el reconocimiento del niño como un ser único, con capacidades particulares que deben ser cultivadas respetando su ritmo y etapa de desarrollo. La educación, en este sentido, se adapta a las necesidades y características de cada niño, promoviendo la diversidad en el aprendizaje y asegurando que cada estudiante pueda desarrollar su potencial en armonía con su entorno.

Además, el método Waldorf otorga un valor especial al juego, la conexión con la naturaleza y las actividades artísticas, considerando que estas experiencias son esenciales para el aprendizaje y el desarrollo integral. Los maestros tienen el rol de facilitadores, encargados de crear experiencias educativas significativas que permitan a los niños florecer como seres humanos íntegros, capaces de enfrentar un mundo en constante cambio.

Etapas de la Metodología Waldorf

El Método Waldorf se organiza en tres etapas evolutivas, cada una adaptada para atender las necesidades específicas de desarrollo de los estudiantes en diferentes momentos de su

crecimiento. La primera etapa, que abarca desde el nacimiento hasta aproximadamente los siete años, pone un fuerte énfasis en el juego, la exploración a través de los sentidos y el desarrollo físico y emocional. En este período, se valora enormemente la creatividad y la imaginación, y el entorno educativo se configura para permitir que los niños descubran y experimenten el mundo a través de actividades lúdicas.

La segunda etapa, que va desde los siete hasta los catorce años, introduce un enfoque más académico, pero sigue integrando de manera significativa las artes y las actividades prácticas. Durante estos años, se busca fomentar un aprendizaje que vincule las habilidades intelectuales con la expresión artística, asegurando que los estudiantes sigan participando activamente en su educación a través de experiencias creativas y dinámicas.

Finalmente, en la adolescencia, desde los catorce hasta los veintiún años, el enfoque educativo se orienta hacia el desarrollo de la autonomía, el pensamiento crítico y la preparación para la vida adulta. Durante esta etapa, se alienta a los estudiantes a asumir mayores responsabilidades y a profundizar en su comprensión del mundo, al tiempo que se continúa cultivando su interés por aprender y su capacidad creativa. En conjunto, estas tres etapas aseguran que la educación Waldorf sea una experiencia integral que respete y nutra el desarrollo natural de los estudiantes en cada fase de su vida.

3. Motivación y Participación Activa:

La motivación se refiere al impulso interno que lleva a una persona a actuar de una determinada manera, buscando alcanzar metas o satisfacer necesidades. En el contexto educativo, la motivación es crucial, ya que influye en la disposición de los estudiantes para involucrarse en

el aprendizaje, explorar y enfrentar desafíos. Cuando los niños están motivados, su interés y curiosidad se incrementan, lo que resulta en un aprendizaje más profundo y duradero.

Poveda Aguillón (2002) sostiene que "la motivación es un factor cognitivo presente en todo acto de aprendizaje, esta condiciona la forma de pensar del alumno y con ello el tipo de aprendizaje resultante". Además, enfatiza que, para desarrollar un pensamiento creativo en los niños, es fundamental permitirles resolver problemas que fomenten su libre expresión, y que el rol del docente debe ser el de orientador que descubra las potencialidades de sus alumnos y fortalezca su aprendizaje a través de valores y la cotidianidad escolar.

Por su parte, la participación activa se refiere al involucramiento directo y comprometido de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Esto implica que los niños y las niñas no solo reciben información pasivamente, sino que interactúan con el contenido, realizan preguntas, comparten ideas y colaboran con sus compañeros. La participación activa fomenta el aprendizaje significativo, ya que permite a los estudiantes conectar nuevos conocimientos con sus experiencias previas y desarrollar habilidades críticas como el trabajo en equipo y la resolución de problemas.

A través de actividades como talleres, juegos y exploraciones del entorno, buscamos crear un ambiente en el que los niños y las niñas no solo adquieran conocimientos, sino que también desarrollen habilidades emocionales y sociales esenciales para su crecimiento integral. La implementación de estrategias pedagógicas que integren el juego y el aprendizaje en un mismo espacio se convierte en una herramienta poderosa para fomentar la creatividad y la curiosidad innata de los niños y las niñas. En este sentido, el uso de rincones de juego y aprendizaje, donde se promuevan actividades lúdicas y significativas, permitirá a los niños y a las niñas explorar y experimentar a su ritmo, contribuyendo a su desarrollo cognitivo y afectivo. Al

igual que en la pedagogía Waldorf, se busca un equilibrio entre la actividad dirigida por el docente y el tiempo libre que permite al niño y a la niña desarrollar su autonomía.

4. Desarrollo Integral en la Primera Infancia y su Relación con las Actividades

Rectoras

El desarrollo integral en la primera infancia se reconoce como un proceso dinámico, interdependiente y multifacético que le permite a los niños y niñas construir su identidad y autonomía. La Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre (Ley 1804 de 2016) lo define como un proceso complejo de cambios constantes, donde los niños definen sus capacidades y potencialidades en función de sus experiencias y ritmos de aprendizaje individuales. Además, subraya la importancia de garantizar el derecho a la educación, al respeto por la diversidad, y al acceso a experiencias enriquecedoras que favorezcan la comprensión del entorno (El Desarrollo Integral y su importancia en la Política Educativa, 2021, p. 1-2).

En el marco de la educación inicial, el desarrollo integral no es solo académico, sino también emocional, social y físico. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2014) resalta que es necesario considerar los vínculos afectivos, las relaciones sociales y el desarrollo de las capacidades, asegurando que la educación promueva actitudes y comportamientos que fortalezcan el bienestar de los niños. Esta visión holística sostiene que la calidad de las experiencias diarias, como el juego, el cuidado y las interacciones, influye de manera significativa en su desarrollo.

Perspectivas de Desarrollo Infantil

Martins de Souza y Ramallo (2015) enfatizan que el desarrollo infantil (DI) es clave para el desarrollo humano, ya que los primeros años de vida son fundamentales para la formación del cerebro. En esta etapa, la interacción entre factores genéticos y ambientales es crucial, y un entorno propicio facilita el desarrollo óptimo de los niños. La comprensión de las necesidades infantiles por parte de los cuidadores es esencial, ya que los cuidados diarios son espacios de promoción del desarrollo.

Por otro lado, Navarro et al. (2017) explican que el desarrollo se describe a través de avances observables en diversas áreas, citando a Pauen (2012) en la clasificación de estas áreas:

- Motora gruesa: Control del cuerpo y habilidades físicas como el equilibrio y la coordinación.
- Motora fina: Habilidades manuales y de coordinación mano-cuerpo.
- Percepción: Capacidades sensoriales, como la visión y la memoria.
- Pensamiento: Procesos de representación, organización y planificación.
- Lenguaje: Desarrollo del habla y la comprensión.
- Social: Habilidades para la interacción y cooperación con otros.
- Autorregulación: Gestión de emociones, impulsos y funciones fisiológicas.
- Afectiva: Expresión y comprensión de emociones.

Hitos del Desarrollo

Los hitos del desarrollo son progresos observables y significativos en las áreas mencionadas, marcando el desarrollo de capacidades específicas en los niños. Navarro et al. (2017) destacan que, aunque la edad exacta en que aparece un hito no es lo más relevante, documentarla es útil para identificar posibles riesgos de retraso. Lo importante es observar cómo las capacidades se construyen progresivamente, con un enfoque en el proceso de desarrollo más que en habilidades individuales.

El desarrollo infantil no ocurre de manera aislada, sino que las diferentes áreas están interconectadas. Algunos hitos requieren la integración de múltiples áreas, como la relación entre percepción y pensamiento, lo que enfatiza la continuidad y la complejidad del desarrollo (Navarro et al., 2017, p. 71).

Este enfoque integral promueve una comprensión profunda del crecimiento infantil, valorando tanto las diferencias individuales como la importancia de experiencias enriquecedoras y entornos de apoyo

En suma, dado que el desarrollo integral en la primera infancia es un proceso complejo y continuo en el que los niños y las niñas construyen su identidad y autonomía a partir de sus características y experiencias., la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre (Ley 1804 de 2016) establece que este desarrollo responde a los ritmos individuales y a las necesidades específicas de cada niño.

En este contexto, las actividades rectoras son fundamentales para promover un aprendizaje significativo y para apoyar el desarrollo integral de los niños, integrando aspectos cognitivos, emocionales, sociales y físicos en el proceso educativo. En el ámbito educativo

contemporáneo, se destaca la necesidad de implementar metodologías que promuevan un aprendizaje significativo en los niños y niñas de la educación inicial, especialmente en entornos rurales. La propuesta pedagógica "Viviendo Experiencias" busca responder a esta necesidad mediante un enfoque integral que considere las particularidades del contexto rural en el que se encuentra la Institución Educativa Tierra Santa, en el municipio de Buenavista, Córdoba.

En las Bases Curriculares de Educación Inicial y Preescolar (2017), las actividades rectoras se describen como interacciones dinámicas y recíprocas entre niñas, niños, adultos y su entorno, subrayando la importancia de este intercambio para el desarrollo infantil (p. 38). Este documento resalta que la definición y desarrollo de estas actividades como referentes técnicos constituyen un avance crucial para otorgar identidad a la primera infancia. A través de las actividades rectoras se entienden las maneras de relacionarse con los niños y niñas, proponiéndoles experiencias significativas, planteándoles preguntas y, lo más importante, escuchándolos, observándolos y permitiéndoles actuar y expresarse libremente (p. 39).

Asimismo, se enfatiza que la exploración del entorno, el juego, las expresiones artísticas y la literatura son los pilares de las bases curriculares, guiando la selección de estrategias pedagógicas, el diseño de ambientes de aprendizaje, la organización de tiempos y espacios, y las formas de facilitar las interacciones con el mundo y las personas que los rodean. Estas actividades permiten a los niños aprender y desarrollarse mientras crean, se expresan, juegan y exploran (p. 39).

Finalmente, se señala la relevancia de las actividades rectoras porque abren la posibilidad de dialogar con los niños y niñas y de compartir con ellos el legado cultural de la humanidad, ayudándoles a reconocerse como participantes activos de su comunidad. A través de estas actividades, los niños internalizan las representaciones culturales de la realidad, descubren las

normas y acuerdos sociales, y exploran el mundo físico, procesando todo esto a través de sus emociones, sensaciones, pensamientos e interpretaciones (p. 39).

De este modo, queda claro que las actividades rectoras están intrínsecamente ligadas al currículo de la primera infancia, sentando las bases para una educación que fomenta el desarrollo integral y cultural de los niños y niñas. A continuación, se describen las características principales de cada una de estas actividades.

El juego

El juego es un concepto complejo y difícil de definir, aunque es más sencillo reconocerlo que describirlo en palabras precisas. En términos generales, se considera una actividad lúdica, recreativa y placentera que puede disfrutarse a cualquier edad. Los niños y niñas juegan para divertirse, explorar materiales y objetos, experimentar y captar la realidad, poner en práctica sus aprendizajes, comprender sus descubrimientos, y aprender a relacionarse con los demás y desenvolverse en su entorno (Gallardo-López & Vázquez, 2018).

En este contexto, Huizinga (1990), como se cita en Gallardo-López & Vázquez, (2018) describe el juego como una acción o actividad libre que ocurre dentro de ciertos límites temporales y espaciales, con reglas que son obligatorias pero aceptadas voluntariamente. Esta actividad tiene un fin en sí misma y genera sentimientos de tensión, alegría y la consciencia de "ser de otro modo" que en la vida cotidiana (Gallardo-López & Vázquez, 2018).

Herranz (2013) destaca que el juego es esencial para el desarrollo físico, intelectual, emocional, social y moral de los niños, ayudándolos a adquirir habilidades y conocimientos, fomentar la psicomotricidad, y proporcionar información sobre el mundo exterior. También promueve la génesis intelectual y el autoconocimiento, funcionando como un medio clave para la

interacción con sus iguales y para experimentar nuevas sensaciones y emociones (Gallardo-López & Vázquez, 2018).

Gallardo-López y Vázquez (2018) señalan que Claparède (1983) define el juego como un puente que conecta la escuela con la vida, permitiendo que el aprendizaje trascienda las barreras educativas (p. 157). Según Linaza (1991, citado en Gallardo-López & Vázquez, 2018), Claparède entiende el juego como una actitud distinta ante la realidad, no fácilmente diferenciable de otras actividades. Las conductas lúdicas no son simplemente características de la infancia, sino que perduran en la vida adulta, destacando la importancia evolutiva del juego.

Parra (2000, citado en Gallardo-López & Vázquez, 2018) describe la teoría de Claparède como la "teoría de la derivación por ficción," que enfatiza la relevancia del juego en la vida infantil. Esta teoría sostiene que las actividades lúdicas permiten que se expresen tendencias y necesidades que serán significativas en la adultez.

Por otro lado, la teoría del juego de Piaget, explicada por Linaza y Maldonado (1987, citados en Gallardo-López & Vázquez, 2018), subraya que el juego evoluciona en formas que reflejan las transformaciones de las estructuras intelectuales de los niños. Piaget sostiene que el juego se caracteriza por la predominancia de la asimilación sobre la acomodación, siendo el paradigma de la primera, mientras que la imitación es representativa de la segunda.

Piaget clasifica el juego en cuatro categorías: juegos de ejercicios, simbólicos, de reglas y de construcción. Valdés y Flórez (1996, citados en Gallardo-López & Vázquez, 2018) explican que los juegos de ejercicios son comunes durante la etapa sensoriomotora y se centran en acciones repetitivas y placenteras. García y Delval (2010, citados en Gallardo-López & Vázquez, 2018) describen el juego simbólico como el uso imaginativo de objetos, predominante entre los 2

y 7 años. Abad y Ruiz de Velasco (2011) añaden que este tipo de juego alcanza su apogeo entre los 5 y 6 años, antes de dar paso a los juegos de reglas (Gallardo-López & Vázquez, 2018).

Montañés (2003, citado en Gallardo-López & Vázquez, 2018) detalla que los juegos de reglas comienzan alrededor de los 4 años y se vuelven más complejos con la edad, promoviendo habilidades lógicas y estratégicas. Los juegos de construcción, según Montañés et al. (2000, citados en Gallardo-López & Vázquez, 2018), sirven como transición entre diferentes tipos de juego y aparecen desde el primer año de vida.

Finalmente, Vygotsky (2008, citado en Gallardo-López & Vázquez, 2018) resalta que el juego crea una zona de desarrollo próximo, donde los niños alcanzan niveles superiores de capacidad y desarrollo. El juego, visto desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky, tiene un carácter esencialmente social y cultural, proyectando a los niños en actividades de su comunidad y preparándolos para roles futuros (Gallardo-López & Vázquez, 2018).

El arte

El arte está presente en la vida de cada persona y se manifiesta de múltiples maneras. Facilita la representación de experiencias a través de símbolos que pueden ser verbales, corporales, sonoros, plásticos, visuales, entre otros. Así, promover la exploración y la expresión mediante diferentes lenguajes artísticos es esencial en la primera infancia, pues permite descubrir lo que hace únicos a los individuos y lo que los conecta con la colectividad. Esta conexión fomenta el establecimiento de vínculos significativos: consigo mismo, con los demás, con el entorno y con la cultura. En este sentido, el arte desde el inicio de la vida facilita el contacto con el legado cultural de una sociedad y el entorno que rodea a la familia (El arte en la educación inicial, 2014, p. 15).

Bello Torres (2020) destaca la relevancia del arte en la formación integral de los niños y niñas. Más allá de su función educativa, el arte permite movilizar el cuerpo, comprender el significado de las diversas expresiones, y fomentar el desarrollo de la autonomía, la creatividad y la imaginación. Además, facilita el reconocimiento y la gestión de las emociones, lo cual contribuye a la empatía y mejora las relaciones interpersonales. Identificar y comprender las emociones propias ayuda a reconocerlas en los demás, favoreciendo así la socialización y la empatía, aspectos clave para la interacción social (Bello Torres, 2020, p. 38).

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional subraya que, al observar las rondas y juegos de tradición oral, se evidencia cómo la literatura, la música, la acción dramática, la coreografía y el movimiento se interrelacionan. Desde esta perspectiva, las experiencias artísticas —como las artes plásticas, la literatura, la música y la expresión dramática y corporal— no deben considerarse de manera aislada en la primera infancia. Más bien, deben entenderse como las formas naturales en que los niños y niñas habitan el mundo y los lenguajes que utilizan para expresarse, comprender su entorno y conocerse a sí mismos (Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial, 2024).

En resumen, el arte puede definirse como las diversas representaciones de las experiencias vividas, expresadas mediante símbolos que incluyen, pero no se limitan a, manifestaciones verbales, corporales, sonoras, plásticas y visuales.

La exploración del medio

La exploración del medio en la primera infancia se define como la habilidad en desarrollo que permite a los niños y niñas investigar y comprender el entorno natural y social en el que viven. Esta actividad es una de las más características durante los primeros años de vida, y se

puede observar que los pequeños están constantemente tocando, probando, experimentando y explorando todo lo que los rodea. Están en una búsqueda constante por entender el mundo, un espacio compuesto por aspectos físicos, biológicos, sociales y culturales, donde actúan, interactúan y se relacionan con el entorno al cual pertenecen (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 15). Domínguez (1997) destaca que, a través del dominio sensorial y perceptivo, los niños y niñas exploran con sus cuerpos. A medida que logran mayor autonomía en sus movimientos, se desplazan por distintos espacios, lo cual amplía sus posibilidades de exploración. En la interacción con los objetos, comienzan a reconocer sus propiedades: los tocan, los huelen, los prueban, los oyen y los mueven. Estas acciones iniciales les permiten comparar, identificar semejanzas y diferencias, clasificar, ordenar y contar los objetos. De esta manera, el conocimiento experiencial se forma a partir de esta manipulación primaria, sentando las bases para la representación, la conceptualización y operaciones mentales más complejas (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 16).

Por otro lado, el pedagogo Francesco Tonucci (1995) sugiere que, si existe un pensamiento infantil, también hay un pensamiento científico infantil. Según él, los niños, desde una edad temprana, construyen teorías explicativas de la realidad de manera similar a los científicos. Tonucci señala que hacer ciencia no se trata de conocer la verdad absoluta, sino de intentar comprenderla. Por lo tanto, es esencial fomentar en los niños una actitud investigativa basada en criterios de relatividad en lugar de criterios dogmáticos. Esto implica ayudar a los niños a darse cuenta de que ellos saben y que son constructores de teorías. Además, deben ser capaces de poner a prueba estas teorías y determinar si son útiles o si necesitan modificarlas para poder explicar el mundo que los rodea (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 17).

La literatura

La literatura desempeña un papel fundamental en la vida de los niños desde una edad temprana. Inicialmente, se experimenta como una actividad lúdica, proporcionando diversión y entretenimiento. Sin embargo, al ingresar a la escuela, la interacción de los niños con la literatura se amplía, ya que se emplea con fines pedagógicos, culturales, morales, religiosos y para facilitar el aprendizaje de la lectura y la escritura (Escalante & Caldera, 2008, p. 3).

Según Rodríguez (1991), citado por Escalante y Caldera (2008), los niños están inmersos desde su nacimiento en un entorno lleno de productos literarios que su cultura les ofrece con diversos propósitos y a través de múltiples medios, como la televisión, la radio y el cine. Esta exposición temprana incluye canciones de cuna, narraciones y cuentos leídos en voz alta. A medida que comienzan a hablar, los niños exploran el lenguaje jugando con las palabras, cantando y aprendiendo adivinanzas. Este contacto con la literatura es esencial para fomentar su desarrollo integral (Escalante & Caldera, 2008, p. 3).

Además, Escalante y Caldera (2008) hacen referencia a Vannini (1995), quien destaca que el uso de la literatura permite a los niños asimilar inconscientemente ciertas reglas y estructuras propias del texto literario. Este aprendizaje implícito les ayuda a crear esquemas anticipatorios sobre el funcionamiento del lenguaje escrito, facilitando el proceso de adquisición de la lectura. Los cuentos, en particular, son herramientas pedagógicas muy eficaces debido a su atractivo y adecuación para todas las edades, lo que los convierte en un recurso recurrente en las aulas (Escalante & Caldera, 2008, p. 3).

Por último, la literatura se define como un lenguaje que no solo transmite conocimiento y cultura, sino que también promueve la integración de diferentes áreas del saber, como la historia, la música, el arte, la psicología y la sociología. Asimismo, enriquece el universo conceptual de los niños y contribuye a la formación de valores. Tanto en el hogar como en la escuela, la

literatura se establece como una herramienta esencial que acerca a los niños a los procesos de lectura y escritura, favoreciendo un desarrollo integral (Escalante & Caldera, 2008, p. 3).

5. La Sistematización de experiencias y su importancia en la educación.

La sistematización de experiencias desempeña un papel fundamental en el ámbito educativo al proporcionar un proceso de reflexión crítica y analítica sobre lo vivido. Barnechea García y Morgan Tirado (2010), citados en Prieto Buitrago (2022), la definen como la reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia, mediante la cual se interpreta lo sucedido para lograr una comprensión más profunda. Este proceso no solo contribuye a la generación de conocimientos sólidos y sustentados, sino que también ayuda a acumular saberes que se originan desde y para la práctica educativa.

Por su parte, Cendales y Torres (2006), también citados en Prieto Buitrago (2022), destacan que la sistematización es una práctica investigativa con identidad propia, y no simplemente una fase o momento de toda investigación, como a veces se malinterpreta. Esta visión subraya la relevancia de la autorreflexión, permitiendo a quienes llevan a cabo una experiencia social o educativa reconocer los saberes adquiridos y reconstruir la experiencia de manera colectiva. Así, se logra una mejor comprensión de los contextos y elementos que configuran la experiencia, con el objetivo de facilitar su transformación.

Oscar Jara (1994) aporta otra perspectiva clave al definir la sistematización como una interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a través de su ordenamiento y reconstrucción, permite descubrir o explicitar la lógica subyacente en el proceso vivido. Este análisis revela los factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y las razones detrás de esas interacciones. Según Jara (1994), la sistematización no solo genera aprendizajes significativos y conocimientos útiles, sino que también permite a las personas apropiarse del

sentido de sus experiencias, comprenderlas desde un enfoque teórico y orientarlas hacia el futuro con un propósito transformador (Prieto Buitrago, 2022).

Dada la importancia de este enfoque, se pueden destacar varias características esenciales. En primer lugar, la interpretación crítica permite identificar los aspectos que enriquecen cada experiencia, facilitando su reconstrucción y ajuste de acuerdo con las metas y necesidades comunitarias. En segundo lugar, la sistematización genera conocimientos que ayudan a comprender mejor los contextos y la lógica detrás de los procesos educativos. Finalmente, se enmarca en una perspectiva transformadora, utilizando el conocimiento generado para promover mejoras continuas y acciones que impacten positivamente la práctica educativa.

METODOLOGÍA

La investigación adoptó un enfoque exploratorio con el propósito de analizar y comprender en profundidad los efectos de la propuesta "Viviendo Experiencias" en el contexto rural. Este enfoque permite recolectar datos cualitativos que reflejen las vivencias, aprendizajes y transformaciones surgidas durante la implementación de la propuesta.

Tipo de Investigación

Se realizó una investigación situada y exploratoria, utilizando la metodología de sistematización de experiencias en cinco tiempos, según el modelo de Oscar Jara Holliday. Esta metodología permitió documentar y analizar de manera ordenada los procesos y resultados de la propuesta pedagógica.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

1. **Observación participante:** Se llevaron a cabo observaciones directas en el aula durante la implementación de "Viviendo Experiencias".
2. **Entrevistas semiestructuradas:** Dirigidas a la docente y a los padres de familia para recoger sus percepciones sobre los cambios en los estudiantes.
3. **Análisis de producciones de los niños:** Incluyendo dibujos, relatos y otras evidencias de aprendizaje.
4. **Diario de campo:** Registrando reflexiones y hallazgos durante las sesiones.

Análisis de Datos

Se utilizó un enfoque cualitativo para analizar los datos recolectados, organizándolos en categorías relacionadas con habilidades del desarrollo integral, la participación y la motivación de los estudiantes. Los resultados fueron triangulados para garantizar su validez y confiabilidad.

Fases de la Metodología

1. **Reconocimiento del contexto:** Identificación de las características y necesidades del grado Transición.
2. **Diseño de estrategias pedagógicas:** Adaptación del currículo experiencial al contexto rural.
3. **Implementación de la propuesta:** Desarrollo de experiencias y ambientes pedagógicos centrados en las actividades rectoras de la infancia (arte, juego, exploración del medio y literatura), y estrategias como talleres, asambleas y rincones.
4. **Evaluación de resultados:** Análisis de los cambios observados en los estudiantes.
5. **Sistematización de la experiencia:** Documentación de aprendizajes y reflexiones sobre el proceso vivido.

SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

1. ¿Qué experiencias centrales de la propuesta “Viviendo Experiencias” queremos sistematizar?

Las experiencias centrales que queremos sistematizar son las siguientes:

- Las asambleas: Espacios para la participación activa, donde los niños expresan sus ideas y toman decisiones colectivas, favoreciendo el desarrollo de habilidades comunicativas y de convivencia.
- Los talleres de arte, literatura y ciencia: Actividades lúdicas y prácticas que estimulan la expresión creativa y el desarrollo cognitivo, permitiendo la construcción de conocimiento de manera activa.
- Los rincones de juego: Espacios de exploración que permiten a los niños experimentar y desarrollar su autonomía, creatividad y habilidades cognitivas.
- La huerta o jardín escolar: Promueve el contacto directo con la naturaleza, fomentando el aprendizaje práctico sobre el cuidado de las plantas y el trabajo en equipo, a la vez que vincula conceptos científicos.
- Los juegos tradicionales: Recuerdan la importancia del juego como herramienta educativa, promoviendo el desarrollo físico, emocional y social, además de fortalecer la integración con la cultura local.

Estas experiencias son fundamentales para entender cómo las dinámicas pedagógicas impactan el desarrollo integral de los niños y su aprendizaje en un contexto rural.

Recuperación del proceso vivido

- ***La Asamblea de las emociones.***

Las asambleas fueron momentos clave de participación y toma de decisiones. En estos espacios, los niños y niñas tuvieron la oportunidad de expresar sus ideas, participar en decisiones grupales y reflexionar sobre temas relevantes para su vida escolar y social. Estas asambleas también contribuyeron a desarrollar habilidades de comunicación y de convivencia.

- ***Los rincones de juego:*** Los rincones de juego fueron espacios organizados dentro del aula donde los niños y niñas tuvieron la libertad de explorar, crear y experimentar en diferentes áreas como el arte, la construcción, la dramatización, etc. Estos rincones favorecieron la autonomía, creatividad y el aprendizaje en un ambiente flexible y dinámico.

- ***Talleres de arte, literatura y ciencia:*** Los talleres ofrecieron experiencias creativas y de descubrimiento en áreas como la pintura, la narración de cuentos y la experimentación científica. A través de estas actividades, los niños y niñas pudieron expresarse de forma artística, desarrollar su imaginación y explorar conceptos básicos de la ciencia de manera divertida.

- ***La huerta escolar:*** En esta experiencia, los niños y niñas participaron activamente en la creación y el cuidado de un jardín en la institución, aprendiendo sobre el ciclo de vida de las plantas, la importancia de la naturaleza y el trabajo en equipo. Fue un espacio de aprendizaje práctico y significativo que permitió a los niños conectar con su entorno y comprender procesos científicos básicos de manera concreta.

- ***Los juegos tradicionales:*** Los niños y niñas participaron en actividades lúdicas que han sido transmitidas generacionalmente en la comunidad, como el sapito, la cuerda, la cucurubá, el quémalo, quémalo, el saíno, que pase el rey, entre otros. Estos juegos promovieron el desarrollo físico, la colaboración y la integración cultural. Además, fortalecieron las relaciones entre los niños y niñas y la identidad cultural local, y las familias presentes.

- ***El origen de la propuesta***

Al inicio de mi práctica pedagógica realicé observaciones en el aula, donde evidencié la monotonía en las actividades y un currículo que solo lograba la escasa participación de los niños y las niñas y de sus familias. La docente utilizaba metodologías tradicionales que no favorecían el desarrollo integral de los niños y las niñas. A través de los registros consignados en mis diarios de campo se puede observar lo que ocurría en el aula de clases:

“..., inició una clase magistral escribiendo en el tablero palabras con las consonantes "M" y "P". Primero repasó las sílabas formadas con estas consonantes y luego escribió varias palabras, pidiendo a los estudiantes que intentaran leerlas. Después, los pasó uno a uno al tablero para que leyeran en voz alta. De todos los niños y niñas, solo tres lograron leer correctamente las palabras, mientras que los demás intentaban adivinarlas.” (Tomado del diario de campo del 11 de abril del 2024).

Pero esto solo el inicio de lo que pasaba, el uso de esta metodología tenía efectos negativos en la conducta de los niños y las niñas:

“Durante la explicación, observé que algunas niñas, como Lorena, Sariana y Briana, estaban conversando entre ellas sobre una canción de Shakira, discutiendo acerca de la letra de la canción. Por otro lado, Dilan y Keiler se arrastraban por debajo de la mesa y tiraban los colores al suelo, mientras Moisés y Esteban jugaban con tapas de botellas. La profesora los regañó y les exigió prestar atención, pero no logró cambiar el comportamiento de la mayoría, y algunas niñas incluso colocaron la cabeza sobre la mesa, manifestando tristeza y aburrimiento.” (Tomado del diario de campo del 11 de abril del 2024).

Después de observar lo que ocurría inicié mi investigación para conocer, cuál era la percepción de la maestra sobre su metodología al igual que la de los padres de familia y por ello decidí realizar entrevistas. El resultado fue el siguiente;

“Yo creo que uno necesita un poquito de todas las metodologías, pero la metodología tradicional ayuda bastante, porque si uno no les explica bien en el tablero y solo le hace actividades de juego los niños no aprenden bien; y cuando pasan a primero viene el problema.” (Entrevista realizada el 19 de abril-2024.)

En medio de la conversación alegó algunas razones por las cuales preferían utilizar metodologías tradicionales:

“.. las profes de primero empiezan a quejarse con los coordinadores y el rector siempre a comienzo de años en las reuniones, diciendo que los niños no aprendieron

nada en Transición porque las profesoras pasamos jugando y no le damos clases para ganarnos la plata sabrosa.” (Entrevista realizada el 19 de abril-2024.)

“...Además, los padres de familia también molestan mucho, diciendo que los niños no están aprendiendo nada porque uno se quiere ganar la plata fácil.” (Entrevista realizada el 19 de abril-2024.)

En otra conversación que tuvimos pude evidenciar que la maestra no estaba muy bien familiarizada con lineamientos de educación inicial y preescolar del 2017:

“-La verdad, si he escuchado de él, pero no lo he leído. Como a nosotras nos capacitan los que vienen del PTA, pero ellos como que tampoco lo conocen, es que son profes por lo general de matemática o de castellano no de preescolar. Lo que hacen es envoltarnos más”. (Entrevista abierta realizada a la docente del grado Transición el 18 de abril del 2024)

Frente a esta respuesta me animé a preguntarle de forma respetuosa si le gustaría que le socializara los lineamientos curriculares. Por un momento creí que todo iba a ser muy positivo si ella aceptaba mi propuesta. Sin embargo, mi emoción cambió cuando respondió que, si quería, pero le sumó un comentario negativo:

“-Claro que sí, eso me serviría mucho, pero hay que ver cómo hacemos con las profes de primero y los padres de familia.”. (Entrevista abierta realizada a la docente del grado Transición el 18 de abril del 2024)

Continué mi investigación observando cómo participaban los niños y las niñas, qué era lo que más los motivaba, cómo interactuaban con sus compañeritos y con su maestra. Traté de tomar cada detalle más significativo para tener un horizonte claro para mi futura proyección de experiencias, ya que tenía claro que tendría que diseñarla y no quería equivocarme ya que prevalecía el derecho de los niños y las niñas por encima de mis preferencias, y eso me hacía pensar que el objetivo de una maestra es contribuir al desarrollo integral de estos.

Recuerdo que algunas veces observé como disfrutaban los niños y las niñas participar activamente en las asambleas y en experiencias relacionadas con la literatura.

“Hoy observé que la maestra realizó una asamblea después de hacer su rutina diaria.

La inició presentando un libro con imágenes de animales, la naturaleza, el sol, la luna y las estrellas, también estaban el mar y la Tierra. Los niños y las niñas participaron mucho. Todos querían hablar al mismo tiempo, la profe aprovechó para explicarles que tendrían que cumplir con una norma de convivencia para poder entender lo que ellos decían” (Tomado del diario de campo del 21 de marzo del 2024).

“Otro momento relevante fue cuando una niña comparó lo que escuchaba de la historia de la creación con algo que había visto en la televisión. Mientras la maestra leía, la niña levantó la mano y compartió que en un programa vio algo similar sobre la creación de la Tierra. La maestra aprovechó este comentario para conectar el conocimiento previo de la niña con el contenido de la asamblea, alentando a otros niños a compartir experiencias similares.””

(Tomado del diario de campo del 21 de marzo del 2024).

En otra ocasión observé como las experiencias que promueven juegos al aire libre, donde los niños y las niñas pueden saltar o correr los motivaba y lograba que participaran activamente mientras fortalecían muchas habilidades motoras gruesas, lo que me dio una luz indicándome que este tipo de experiencias deberían estar presente en la propuesta de intervención que diseñáramos mi compañera y yo en días futuros.

“Más tarde, después del descanso, me encargué de la clase de educación física. Para esta actividad, coloqué varios aros separados en el suelo, para que los niños practicasen pequeños saltos. Antes de comenzar, los invité a jugar "sapitos al agua, sapitos a tierra", un juego que motivó la participación de casi todos los niños. Observé que a algunos les costaba saltar con seguridad y firmeza, mostrando temor. Me acerqué a ellos para motivarlos y, poco a poco, lograron realizar algunos saltos. Después, continuamos la actividad con los aros hasta poco antes de la hora de salida, cuando los padres llegaron a recoger a los niños.” (Tomado del diario de campo del 18 de abril del 2024).

Aunque pude ver gran participación de los niños y las niñas hubo un caso específico que llamó mucho mi atención, y es que me acerqué a los niños que no quisieron participar y me pude dar cuenta que sentían temor porque no sabían saltar bien.

“... durante la clase de educación física, observé un aspecto importante en algunos niños: varios de ellos mostraban miedo o inseguridad al saltar con firmeza, lo que les impedía participar plenamente. Este comportamiento podría estar relacionado con un desarrollo motriz que aún requiere fortalecimiento. Al acercarme para motivarlos, algunos lograron superar este temor, lo que refuerza la importancia de la intervención positiva por parte del adulto en actividades físicas.” (Tomado del diario de campo del 18 de abril del 2024).

Otra experiencia significativa fue cuando observé como los estudiantes se mostraban motivados en experiencias que involucraran actividades manipulativas, a diferencia de la actitud apática que mostraban frente a las clases tradicionales que usualmente realizaba la maestra;

“Un detalle significativo fue el contraste en la atención de los niños y niñas durante las actividades. Mientras que la actividad con las palabras no logró captar el interés de la mayoría, la propuesta del rompecabezas de las vocales generó un ambiente más participativo y colaborativo. Observé cómo los niños y niñas intercambiaban ideas y se apoyaban mutuamente para armar los rompecabezas, lo que indica que la introducción de material concreto y actividades más dinámicas facilita su participación y concentración. Moisés, quien previamente jugaba con las tapas, se mostró especialmente enfocado en completar su rompecabezas, e incluso ayudó a su compañero Esteban a terminar el suyo. Las niñas que previamente se sentían aburridas se unieron a la actividad con más entusiasmo, lo que refleja cómo una variación en el enfoque pedagógico puede transformar la motivación y el comportamiento de los niños (as) en el aula”. (Tomado del diario de campo del 11 de abril del 2024).

De esta manera pude diagnosticar lo que estaba pasando en el aula con el grupo de niños y niñas del grado Transición. Fue aquí donde comprende la gran responsabilidad que tiene una maestra para con sus estudiantes y consigo misma. No se trata de enseñarle a los demás sino de aprender cómo enseñar y esto implica conocer las normativas, las didácticas, los participantes del proceso y el currículo adecuado.

El Camino hacia las experiencias

Para llevar a cabo la proyección de las experiencias tuvimos que realizar varios encuentros sincrónicos y plantear nuestras ideas. De esta manera las fuimos construyendo y organizando hasta lograr ajustarlas completamente. No fue un proceso fácil, ya que tuvimos que leer muchos documentos y ver videos sobre la pedagogía Reggio Emilia, el método Montessori, Waldorf, Dewey y todo sobre los enfoques y referentes que fueron expuestos previamente en el Estado del arte. Algunas cosas nos costaron trabajo entender por ello realizábamos retroalimentaciones virtuales, hasta lograr mayor claridad.

Posteriormente logramos diseñar las experiencias que consideramos más pertinente para la propuesta, sin dejar de lado, que lo que buscábamos era que las experiencias tuvieran que ver con las situaciones más cercanas a la realidad de los niños y las niñas.

Socializando la propuesta

Al tener lista la propuesta, dialogué con la maestra del grado Transición de la Sede Principal de la Institución Educativa Tierra Santa, para explicarle de que ese trataba la propuesta y que necesitaba su colaboración para socializarla con el resto de la comunidad educativa, la respuesta fue positiva por parte de ella, aunque no dejó de mencionar que no esperaba una participación muy significativa de los padres de familia.

Después de haber logrado la aprobación de la maestra, solicité el permiso a la coordinadora para llevar a cabo la socialización. Su apoyo fue muy importante, ya que me sentí más segura, pero esto implicaba aún más mayor compromiso y responsabilidad.

Acordé con la maestra socializar la propuesta con los padres de familia, durante una actividad que tenía la institución a inicios del mes de mayo. Todas las personas presentes

estuvieron muy atentas. Sin embargo, tres madres de familia tuvieron una actitud, que parecía demostrar que la propuesta no iba a lograr nada importante.

... “la educación de antes era mejor, el que hacía una primaria sabía más que un bachiller hoy en día, eso era porque no se perdía tanto el tiempo, uno iba era estudiar y se tenía que aprender hasta tres hojas de memoria y eso nunca se le olvidaba a uno” (Tomado del diario de campo).

A pesar de estas opiniones la mayoría apoyó la implementación de la propuesta y dejaron claro estar dispuestos a colaborar en lo que pudieran.



Madres asistentes en la socialización de la propuesta. (fotografía tomada por Lina Borré

Implementando las experiencias

La asamblea

Inicié la implementación de la propuesta con una experiencia que de ante mano podía predecir que iba lograr captar el interés de los niños y las niñas:” La asamblea de los Sentimientos” fue un día que nunca olvidaré. Desde el momento en que los niños y niñas entraron al aula, los dispuse en círculo. El ambiente estaba cargado de curiosidad; sus pequeñas miradas llenas de expectativa. Sabía que este sería un espacio diferente, uno donde las emociones tendrían un lugar especial. Mi intención era sencilla: crear un momento en el que pudieran compartir cómo se sentían, qué les preocupaba y qué los hacía felices, un espacio donde cada palabra fuera valiosa y donde todos pudieran ser escuchados sin temor ni juicios. Al principio, el silencio era palpable. Algunos niños se miraban nerviosamente, sin saber cómo empezar. Pero poco a poco, la magia del círculo fue surgiendo. Una niña valiente rompió el hielo con una tímida sonrisa y comenzó a hablar. El espacio se llenó de calidez y confianza, y pronto, otros siguieron su ejemplo. Lo que comenzó como tímidas palabras se transformó en una poderosa conversación, y el aula se convirtió en un refugio para sus emociones.

Como lo menciona el Ministerio de Educación Nacional (2022), la asamblea no solo es un lugar para el intercambio de ideas, sino también un espacio para el crecimiento emocional y la convivencia. Aquí, cada niño y niña podía no solo expresar lo que sentían, sino también aprender a escuchar, a empatizar y a participar activamente en la vida del aula.

Uno de los momentos que me marcó profundamente fue cuando un niño, con voz dulce pero firme, dijo:

—“A mí me gusta venir al colegio porque aquí tengo muchos amigos, pero en casa me aburro, mi hermanito está muy pequeño y no puede ni caminar ni hablar”—(Tomado del diario de campo del 3 de mayo del 2024).

Su sinceridad fue un bálsamo para el grupo, y poco después, otros niños comenzaron a abrirse. Una niña, con una gran sonrisa, compartió:

—“Yo me siento muy feliz cuando me llevan a bañarme al río. Cuando el agua se seca, podemos tocar la tierra con los pies”—. ”—(Tomado del diario de campo del 3 de mayo del 2024).

Este tipo de comentarios no solo reflejaban su alegría o tristeza, sino que también nos ofrecían una ventana a su mundo interior y a las realidades que vivían fuera del aula. Así, entendí que la asamblea no era solo un espacio de diálogo, sino una oportunidad para que los niños y niñas exploraran sus emociones y se conocieran mejor.



Los niños y las niñas reunidos para una asamblea (Fotografía tomada por Lina Borré)

Lo más interesante de esta experiencia fue observar cómo, a medida que avanzábamos en la asamblea, los niños y las niñas iban aprendiendo a organizar sus ideas, a darle forma a sus pensamientos y, de alguna manera, a construir una identidad más sólida. Cada vez que

expresaban sus emociones y compartían sus vivencias, parecían entenderse mejor a sí mismos y al entorno que los rodeaba.

Inspirada por las ideas de Célestin Freinet (1979), sabía que la asamblea podía ser más que un simple ejercicio de expresión; podía ser un laboratorio de democracia, un espacio donde cada voz importaba, donde aprender a tomar decisiones y respetar las emociones ajenas era fundamental. En una ocasión, un niño compartió:

—*“Yo me siento triste porque mi papá está trabajando lejos, en las minas, y solo viene algunos días. Mi mami me dijo que tiene que trabajar allá para traer la plata de la comida”*—.

—(Tomado del diario de campo del 3 de mayo del 2024).

Ese día no solo aprendí sobre los sentimientos de los niños y las niñas, sino también sobre las complejas realidades que vivían en sus hogares. Fue una lección para todos, pero especialmente para mí como docente. Aprendí, como lo señala Muñoz Cuevas (2019), que la asamblea es mucho más que un acto comunicativo: es un espacio donde se cultivan habilidades esenciales para la vida, como la empatía, la escucha activa, y la capacidad de gestionar emociones.

Al final de cada asamblea, el aula siempre se sentía más ligera. Era como si al compartir sus sentimientos, los niños y niñas descargarán pequeñas cargas que llevaban consigo. Este espacio de confianza se convirtió en un pilar de nuestro tiempo **juntos, un momento de** sanación, reflexión y fortalecimiento de la comunidad del aula. Sin duda, la Asamblea de los Sentimientos superó todas mis expectativas, convirtiéndose en uno de los momentos más

significativos para su desarrollo socioemocional, para la construcción de su identidad y para mi propia experiencia como docente.

- ***Los talleres de arte***

Cuando implementé el taller de arte al aire libre sentí que esta estrategia se convirtió en el corazón de la propuesta, ya que permitió un espacio de libertad creativa para los niños y niñas de la Institución Educativa Tierra Santa. Armados con pinceles, colores y hojas de papel, se acomodaban en el suelo, rodeados de la naturaleza que les brindaba inspiración. Pintaban lo que observaban, lo que sentían y lo que su imaginación les permitía soñar. Este taller fue una experiencia poderosa que permitió conectar a los niños y niñas con su entorno rural mientras desarrollaban habilidades motoras finas y fortalecían tanto su capacidad de concentración como su autoconfianza.



Los niños y las niñas disfrutando en el taller de arte al aire libre (Fotografía tomada por Lina Borré)



Dibujos realizados por los estudiantes en el taller de arte al aire libre (fotografía tomada por Lina Borré)

La pertinencia de esta experiencia se evidenció en la pedagogía de Reggio Emilia, donde se resalta la importancia de disponer de un espacio dedicado al arte, la música y áreas verdes como el campo o la montaña, consideradas elementos didácticos esenciales en el proceso educativo (**Agut & Hernando, 2015, p. 143**). A partir de esta experiencia individual, le propuse a los niños y a las niñas realizar una obra grupal en papel kraft, donde plasmarían lo que más les había llamado la atención de su entorno. Ellos mismos organizaron los equipos de trabajo, eligieron los materiales y colaboraron de manera espontánea.



Niños creando su obra artística (fotografía tomada por Lina Borré)

El disfrute y la satisfacción eran evidentes en sus rostros. Como docente, observé que, más allá de perfeccionar técnicas artísticas, los niños y las niñas exploraban sus emociones y

establecían nuevas conexiones con el mundo que los rodeaba. Este taller no solo fomentó la expresión artística, sino que también les permitió participar activamente en su propio proceso de aprendizaje, respetando sus intereses y su derecho a la expresión. Aprendí que los niños y las niñas no solo requieren herramientas adecuadas, sino también un ambiente que los motive y los haga sentir valorados.

Uno de los momentos más significativos fue cuando tres niños dialogaban sobre sus creaciones:

"Ese es el perro que estaba en la cancha, aquí están las orejas y acá el rabo. Es muy orejón. Yo conozco uno así en la casa de mi madrina, tiene garrapatas en las orejas, le chupan toda la sangre

"Esta es la cancha del colegio, parece un cuadrado."

"Yo pinté las piedras, aquí está la grande y esta es pequeña." ."(Tomado del diario de campo del 10 de mayo el 2024).

Esta conversación reflejaba uno de los principios del enfoque Reggio Emilia, que reconoce que los niños aprenden a partir de experiencias reales y se expresan a través de "cien lenguajes", es decir, múltiples formas de interpretar y representar el mundo que los rodea (Agut & Hernando, 2015, p. 140). Cada niño y niña es único, y su manera de interactuar y aprender varía, lo que refuerza la importancia de ofrecerles oportunidades para expresarse de diferentes maneras.

Además, debo mencionar que también confirmé como el arte de manera natural logra motivar, mantener el interés y la participación activa de los niños y las niñas, garantizándoles que

se desarrollen de manera integral y no fragmentada como lo hace la educación o metodologías tradicionales.

- ***Los Rincones de Juego y Aprendizaje***

Desde el primer día, que inicié la implementación de la propuesta, el aula se llenó de emoción. La profesora me ayudó a organizar el espacio, para crear un rincón de juego de juego. Ella tenía variados materiales, como fichas, “ula ula”, libros, bloques, revistas, vinilos, colores, plastilinas, crayolas, bloques, entre otros. Los niños y las niñas también participaron en la creación de los rincones. Decidían donde colocar cada material, hablaban de las formas, de los colores, del tamaño y de la cantidad. Desde ese mismo instante supe que la experiencia que iban a vivir y que ya estaban, iba a dar resultados positivos, puesto que, los niños y las niñas se veían muy motivados, participaban activamente, y al mismo tiempo estaban desarrollando múltiples habilidades como observar, clasificar, comparar, y, además, interactuaban más con sus pares, lo que me llevó a pensar que sus habilidades socioemocionales se estaban potenciando. Fue un momento muy satisfactorio para mí.

En cuanto a la maestra, la llegué a notar un poco inquieta por momentos, ya que expresaba que los niños y las niñas estaban haciendo mucho desorden porque iban de un lado a otro y al mismo tiempo hablaban. Alcancé a escuchar que dijo:

- *“Esto parece una plaza de mercado” (Tomado del diario de campo del 17 de mayo el 2024)*

La reacción de los niños y las niñas fue inmediata, algunos buscaron su sillita y se sentaron alrededor de las mesas, con caritas de tristeza. Sin embargo, la maestra vio su reacción y empezó a explicarles que iban a poder jugar en el rincón, pero cuando estuviera organizado

totalmente. Apenas tuve la oportunidad de dialogar con la maestra le expliqué que gran parte del objetivo e intencionalidad de esta experiencia era fomentar la motivación, la participación activa, la autonomía, la exploración, y que se promoviera mayor interacción entre los niños y las niñas. La maestra nuevamente me mostró su apoyo y me dijo que su reacción era por la costumbre de educar a los estudiantes a que sean disciplinados; pero que con todas esas habilidades que le expliqué que estaban potenciando iba a estudiar más la pertinencia de los rincones en preescolar para explicarle a las otras maestras de las otras sedes cuando se reunieran para hacer las planeaciones.

Cuando el rincón estaba listo invité a los niños y a las niñas a jugar en él. Para mi sorpresa, se lanzaron al juego con entusiasmo, cada uno eligiendo lo que más le llamaba la atención. Algunos construían torres, otros jugaban a cuidar a los muñecos, unos hojeaban los libros, y otros intentaban hacer girar el “ula ula” y aunque no lograban, les daba muchas risas cuando se caía. Me di cuenta de lo bien que funcionaba este espacio libre, donde cada uno seguía su propio ritmo, aprendiendo de manera autónoma, desarrollando su creatividad y habilidades sociales.



Niños niñas jugando y explorando con elementos del rincón (fotografía tomada por Lina Borré)

Sin embargo, al transcurrir el tiempo, empecé a notar que, al tener todos los materiales concentrados en un solo rincón, los niños y las niñas tendían a agruparse en ese lugar, limitando su movilidad. Algo no terminaba de encajar. Me dije que la próxima vez debía distribuir mejor los materiales en el salón, para que pudieran moverse con mayor libertad y sentirse más autónomos.

Esa oportunidad llegó pronto. Decidí organizar otro rincón, pero esta vez usé elementos del entorno natural: hojas secas y frescas, piedras de distintos tamaños, un poco de arena, y trocitos de madera. La diferencia fue inmediata. Los niños y niñas comenzaron a interactuar de una manera mucho más dinámica. Recuerdo ver a un niño recogiendo piedras, mientras otro formaba una montaña de arena. Las niñas, por su parte, jugaban con las hojas, diciendo cosas como:

"Estoy haciendo un pastel de fresa" o "El mío es de chocolate, como el de mi fiesta de cumpleaños". Los niños, por otro lado, estaban muy concentrados en construir algo que llamaban "la casa," y uno de ellos exclamó: *"A mi casa le falta el techo."* (Tomado del diario de campo del

17 de mayo el 2024)



Las niñas haciendo un pastel de fresa (fotografía tomada por Lina Borré)

Me quedé observando, fascinada, cómo todo fluía sin que yo tuviera que intervenir. En esos momentos, las palabras de María Montessori resonaban en mi mente: *“La mayor señal del éxito de un profesor es poder decir: ahora trabajan como si yo no existiera.”* Los niños y niñas eran los protagonistas de su propio aprendizaje, exploraban sus capacidades, se equivocaban y volvían a intentarlo, sin miedo al error. Cada uno aprendía a su ritmo, en un entorno que los invitaba a descubrir y a disfrutar. Incluso el “ula ula”, que al principio no habían podido hacer girar con tanto éxito, lo lograron dominar y las risas y caritas de felicidad se duplicaron.

Al ver las sonrisas en sus rostros, supe que esta estrategia había sido un éxito. Los rincones no solo habían promovido un aprendizaje autónomo, sino que también habían despertado su curiosidad y creatividad. Habían aprendido a compartir, a colaborar y a resolver problemas de manera espontánea, todo dentro de un ambiente que les ofrecía la libertad de ser ellos mismos.

Al final de la experiencia, reflexioné sobre lo que había sucedido. Los rincones de juego y aprendizaje no eran simplemente un lugar donde los niños y las niñas jugaban; eran espacios transformadores que potenciaban su desarrollo integral. Aprendí que cuando se les brinda la oportunidad de explorar en un ambiente estructurado, pero libre, los niños florecen, mostrando lo mejor de sí mismos. Y yo, como docente, aprendí a dar un paso atrás, permitiendo que ellos sean los verdaderos protagonistas de su aprendizaje.

Finalmente, el objetivo y la intencionalidad que me había propuesto se cumplieron, lo que me hizo sentir muy satisfecha. Había creado un ambiente donde los niños y niñas podían aprender con libertad, desarrollando sus habilidades de manera autónoma, y eso se reflejaba en sus caras llenas de alegría y satisfacción.

- ***Huerta o Jardín Escolar***

Inicialmente, había planeado crear una huerta en la que las familias pudieran participar activamente, pero debido a compromisos culturales y limitaciones de tiempo, decidimos adaptar la actividad. Al dialogar con la maestra y varias madres, surgió la idea de utilizar materiales reciclables para crear macetas y sembrar plantas. Así fue como tomamos una dirección nueva, centrada en construir un pequeño jardín escolar en colaboración con los niños y sus familias.

La actividad comenzó en una asamblea, donde provocamos la participación de los niños y las niñas para hablar sobre sus conocimientos previos de las plantas. Los rostros de los niños se iluminaron al compartir sus experiencias: uno de los niños describió con entusiasmo las matas de ají y tomate que tenía en su casa, recordando cómo su madre tomaba ají fresco para cocinar. Otros niños y niñas mencionaron sus flores favoritas. Kendra, por ejemplo, nos contó cuánto le gustaban las flores rojas, ideales para adornar el cabello durante las fiestas de su pueblo. Otra niña comentó que las flores amarillas le recordaban al sol. Cada relato revelaba un pedacito de su identidad y sus lazos profundos con el entorno rural. (Tomado del diario de campo del 24 de mayo 2024)

Con gran expectativa, decidimos comenzar el proyecto. En una jornada colaborativa, los niños y niñas trajeron pequeñas macetas hechas con la ayuda de sus madres, quienes las habían elaborado a partir de materiales reciclables. Nos organizamos para limpiar el espacio y preparar el lugar para la siembra. Los niños y niñas, emocionados, ayudaron a organizar el área,

rescatando algunas plantas viejas, mientras aprendían sobre la importancia de cuidar el entorno natural. La maestra y yo les guiamos en la identificación de las partes de las plantas y en la clasificación de cada una según el tipo de hojas y flores. (Tomado del diario de campo del 24 de mayo 2024)

La jornada de trabajo en el jardín escolar resultó ser una experiencia educativa muy significativa, que favoreció la motivación y participación activa de los niños, al mismo tiempo que promovió el aprendizaje sobre el cuidado del medio ambiente. Los niños, al trabajar junto a sus compañeros y las madres, desarrollaron habilidades de cooperación, responsabilidad y concientización ambiental. La actividad permitió a los niños aprender sobre las plantas, su utilidad y el respeto por la naturaleza, mientras que el vínculo con la comunidad se fortaleció a través de la participación activa de las madres. (Tomado del diario de campo del 24 de mayo 2024)



Los niños y niñas emocionados ayudando a organizar el área, rescatando algunas plantas viejas. (fotografía tomada por Lina Borré)

Algunas familias se unieron al entusiasmo: quienes inicialmente no habían traído sus macetas pronto se sumaron al ver la alegría de los demás. Con cada maceta nueva, el jardín escolar iba creciendo, convirtiéndose en un lugar especial para los niños, donde podían ver cómo sus pequeñas plantas crecían día a día.

Esta actividad fue más que una simple siembra; fue un espacio de construcción de identidad, de amor por la naturaleza y de aprendizaje en comunidad. Los niños y las niñas desarrollaron habilidades de observación, clasificación y cuidado del ambiente, mientras experimentaban la satisfacción de ver sus plantas prosperar. Para ellos, el jardín escolar no era solo un espacio verde, sino una extensión de su vida familiar y de sus tradiciones, un reflejo de la esencia rural que los rodeaba y les brindaba un sentido de pertenencia.

Al final, este pequeño proyecto de huerta escolar se convirtió en un símbolo de cómo, con creatividad y participación, se puede cultivar el amor por la naturaleza y el arraigo cultural desde los primeros años de vida. Además, La profesora, al ver el impacto positivo en los estudiantes, reconoció la importancia de seguir incorporando estas actividades en el currículo, ya que fomenta el aprendizaje activo y el desarrollo socioemocional de los niños. Esta experiencia también refuerza la idea de que la educación no debe limitarse al aula, sino que debe expandirse hacia la integración de la comunidad y el entorno natural. (Tomado del diario de campo del 24 de mayo 2024)

- ***Taller de Lectura***

El taller de lectura comenzó con entusiasmo y una intención clara de hacer que los niños se sintieran parte activa del proceso. Inicié con una asamblea, en la que les presenté tres libros de cuentos, mostrando las portadas y leyendo sus títulos con emoción para captar su atención. Les

expliqué que elegiríamos uno para leer juntos en este primer taller y que, para hacerlo, íbamos a votar. Les enseñé cómo funcionaría la votación, y los niños, emocionados, comenzaron a participar activamente.

Uno a uno, fueron votando por su libro favorito, y juntos anotamos los votos en el tablero. La emoción crecía mientras ellos mismos contaban y verificaban cuál iba ganando. Finalmente, se dieron cuenta de cuál libro había obtenido la mayor cantidad de votos. Aplaudieron al conocer al ganador y esperaban ansiosos la lectura.

Decidí que esta experiencia sería aún más especial, así que invité a todos a salir del aula y dirigirnos al espacio bajo los árboles en el patio. El clima estaba fresco y agradable, el entorno perfecto para la actividad. Los niños se sentaron alrededor y, con todos atentos, comencé a leer, usando gestos, cambiando el tono de voz, y haciendo pausas en momentos estratégicos. De vez en cuando, les preguntaba: “¿Qué creen que va a pasar?” o “¿Por qué creen que el personaje hizo esto?”. Así, provocaba que hicieran inferencias, predicciones, e incluso inventaran posibles finales para el cuento, lo que mantenía su interés al máximo. (Tomado del diario de campo del 31 de mayo del 2024).

Los niños estaban cautivados, pero lo que más me sorprendió fue la participación de María José. Siempre era de las más distraídas en el aula, pero ese día estuvo completamente atenta y participativa, sumergida en la historia. Me llenó de alegría ver cómo ella y el resto de sus compañeros se involucraban en cada detalle, recordando los nombres de los personajes y describiendo lo que les había ocurrido. (Tomado del diario de campo del 31 de mayo del 2024).

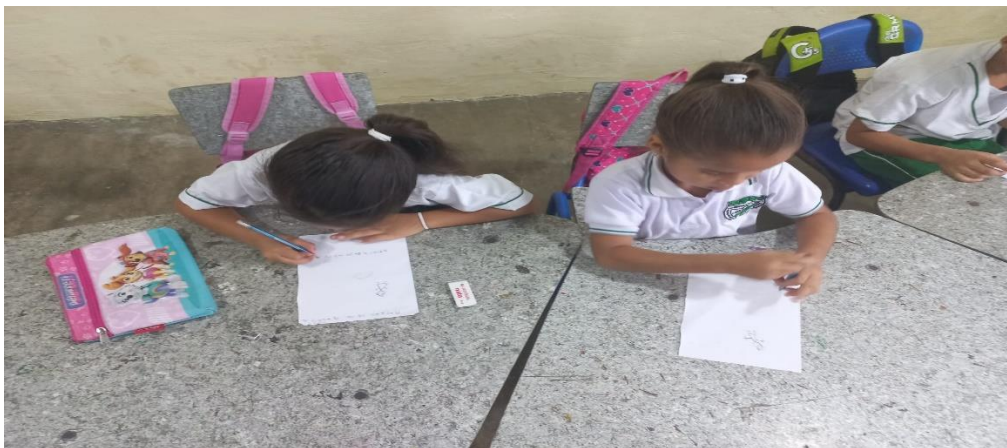
Al regresar al aula, les propuse una actividad creativa: cada uno podría dibujar la escena que más le hubiera gustado del cuento. Entusiasmados, tomaron sus hojas y comenzaron a plasmar sus ideas, narrando qué parte del cuento habían elegido y quiénes eran los personajes que

estaban representando. Mientras dibujaban, compartían sus interpretaciones y explicaban por qué habían elegido esa escena en particular.

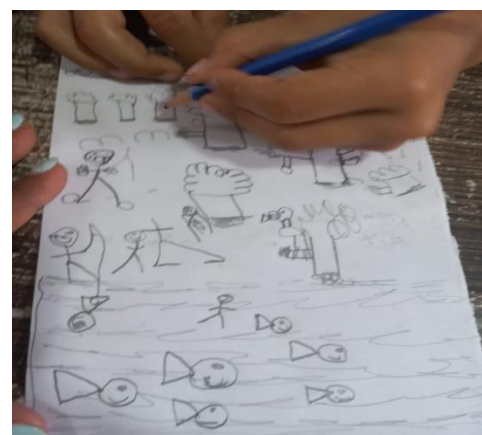
Al final del taller, me sentí profundamente satisfecha. No solo había sido un ejercicio de lectura, sino que habíamos trabajado habilidades de inferencia, creatividad, concentración, y atención. Fue una experiencia integral, en la que los niños aprendieron a través de su propia curiosidad y participación activa. Sin duda, esta experiencia fue muy valiosa para promover el desarrollo integral de los niños, fomentar su motivación y nutrir su amor por la lectura y el aprendizaje.



Los niños y niñas preparados para el taller de lectura (fotografía tomada por Lina Borré)



Los niños y niñas concentrados en sus creaciones en el taller de lectura (fotografía tomada por Lina Borré)



Producciones realizadas por los niños y niñas en el taller de lectura (fotografía tomada por Lina Borré)

- **Taller de Ciencia**

El taller de ciencia resultó ser una experiencia totalmente diferente a lo que había planeado. Habíamos concebido la actividad de una manera bastante estructurada, pensando en organizar mesas en el aula con diferentes mezclas y colorantes, para que los niños pudieran observar cómo se combinaban los colores primarios. En otra mesa, íbamos a colocar piedras con agua para crear soluciones y permitir que los niños escogieran libremente la actividad que más les llamara la atención. Sin embargo, al dialogar con las maestras, descubrimos que otras ideas se

sumaron al taller de ciencia. Una de las maestras de primer grado se mostró tan interesada en la actividad que decidió vincular a sus estudiantes, quienes ya estaban familiarizados con los laboratorios de ciencias. Los niños de preescolar y primero de primaria, entonces, se unieron al taller, y lo que comenzó como una actividad simple se transformó en un proyecto mucho más grande. (Tomado del diario de campo del 7 de junio del 2024).

Lo más sorprendente fue la participación activa de los padres de familia, quienes se sintieron muy motivados a colaborar. Algunos crearon maquetas de volcanes, una de las temáticas que estaba trabajando la maestra de primer grado, mientras que otros elaboraron maquetas sencillas para presentar la mezcla de los colores primarios. Fue impresionante ver cómo se involucraron, convirtiéndose en parte fundamental del taller y enriqueciendo la experiencia.

La maqueta del volcán fue, sin duda, la que más destacó. Los niños se entusiasmaron al ver cómo, al activar su volcán, se "desbordaba" la lava, y comenzaron a explicar con gran entusiasmo de qué se trataba su maqueta. Describían cómo el volcán expulsaba la lava caliente, y su explicación se hizo más detallada a medida que el taller avanzaba. Fue fascinante ver cómo los niños se mantuvieron concentrados y atentos durante toda la actividad, algo que no esperaba, ya que pensaba que el taller podría volverse desordenado. Sin embargo, ocurrió lo contrario. Los niños no solo estuvieron atentos, sino que después de la actividad comenzaron a dialogar entre ellos sobre lo que habían aprendido. Un niño comentaba sobre cómo el volcán botaba lava, otro detallaba la temperatura de la lava, y así continuaban compartiendo sus ideas. (Tomado del diario de campo del 7 de junio del 2024).

Este intercambio de opiniones, especialmente sobre el volcán, mostró cuánto habían comprendido. Estaban tan felices y entusiasmados que hablaron del volcán durante toda la

mañana, describiendo la erosión, la lava y sus características. La forma en que narraban y explicaban lo que habían visto evidenció su gran capacidad de atención, concentración y reflexión.

Lo más valioso fue ver cómo este taller no solo generó conocimiento, sino que también fomentó la interacción entre los niños, su creatividad y el desarrollo de habilidades de comunicación y colaboración. Al final, me di cuenta de que la actividad superó con creces mis expectativas. La dinámica del taller resultó mucho más enriquecedora de lo que había planeado, y, sobre todo, permitió que los niños vivieran una experiencia activa, participativa y significativa. Tomado del diario de campo del 7 de junio del 2024).



Niña participando en el taller de ciencia (captura de video tomada por Lina Borré)

- ***Juegos Tradicionales***

La última experiencia planificada fue la de los juegos tradicionales, y puedo decir que valió la pena esperar para llevarla a cabo. Esta actividad tuvo un impacto muy positivo, especialmente por la participación activa de los padres de familia. Cada uno de ellos envió una pequeña tarjeta en cartulina, describiendo un juego tradicional que conocían, y lo explicaban de manera sencilla. Con estas descripciones, creamos una especie de colección de juegos, que se convirtió en un recurso valioso para la actividad. Cuando todo estuvo listo, invité a los niños a que jugaran esos juegos, y lo cierto es que fue una experiencia increíble.

A través de esta dinámica, logramos rescatar muchos juegos tradicionales que forman parte de la cultura de la región, como la “cucurubá”, “los sapitos”, “las rondas” como “arroz con leche”, “en un puente de algodón”, “el quémalo quémalo”, “el “vasito de agua”, “el saíno”, “la yuca”, “que pase el rey”, los sapitos, y” la fruta”. Todos estos juegos no solo fueron divertidos para los niños, sino que también les permitieron conectarse con su cultura, uniendo el juego con el aprendizaje sobre sus raíces. Los niños estaban felices, disfrutando mientras se relacionaban con su entorno y con las tradiciones de su comunidad. (Tomado del diario de campo el 13 de junio del 2024)

Lo que hizo aún más especial esta experiencia fue la activa participación de los padres, quienes se sintieron tan motivados por la actividad que recordaron con entusiasmo su propia infancia. Durante una reunión previa, organizamos una dinámica en la que invitamos a los padres a participar en algunos de los juegos. Ver cómo se unían a la actividad, reían y jugaban como niños, fue una experiencia maravillosa para todos. Después de este momento de diversión, los padres compartieron sus juegos tradicionales, lo que enriqueció aún más la propuesta y la hizo aún más significativa para los niños.

Sin embargo, hubo un inconveniente que afectó el desarrollo de algunos de los juegos: la lluvia. Durante esos días, el clima estuvo bastante lluvioso, lo que dificultó la realización de los juegos al aire libre, que era el plan original. A pesar de esto, tratamos de adaptar la actividad en espacios cerrados cuando fue posible, pero no pudimos avanzar con la misma frecuencia y dinámica que habíamos planeado.

A pesar de este contratiempo, el objetivo principal de la propuesta se cumplió con creces. Los niños y las niñas mostraron un gran nivel de motivación y participación, no solo en el aspecto cognitivo, sino también en lo emocional y social. A través de estos juegos, pudimos fomentar el desarrollo de su autonomía y también su relación con el entorno natural, promoviendo el cuidado de la naturaleza, el amor por la lectura y el respeto por las tradiciones culturales. La experiencia logró ser integral, atendiendo a diferentes áreas del desarrollo infantil, y evidenció un impacto muy positivo en los niños, en sus familias y en la comunidad educativa en general.

Con esta experiencia final, se cerró el ciclo de la propuesta "Viviendo Experiencias", y me siento muy satisfecha al ver cómo cada actividad contribuyó al crecimiento y aprendizaje de los niños de manera significativa.



Las familias jugando en el salón (fotografía tomada por Lina Borré)



Los niños y las niñas jugando al “sapito” (fotografía tomada por Lina Borré)

Fase de evaluación continua

Durante todo el recorrido de la implementación fui documentando cada una de las experiencias a través de fotografías y registros realizados en el diario de campo y en los instrumentos diseñados para evaluar los avances en la motivación, la participación activa y el desarrollo o potenciación de habilidades socio emocionales, cognitivas y físicas de los niños y las niñas; así como las percepciones de las familias participantes, la maestra y a los principales protagonistas, los niños y las niñas. Para ello le realicé entrevistas con grupos focales.

Una de las preguntas que les hice fue si le habían gustado los juegos a lo que el niño 1 y la niña 4 respondieron con entusiasmo:

Niño 1: "¡Sí me gustaron mucho! Porque los juegos eran divertidos y corríamos mucho."

Niña 4: "A mí también me gustó, porque me reí mucho y pude jugar con mis amigos."

El niño 4, también expresó:

"Me gustaría jugar más juegos con mis papás, porque me gustó que ellos también jugaran con nosotros."

En cuanto al taller de arte las respuestas fueron las siguientes:

Niña 2: "Sí, porque me gusta pintar, y pude usar muchos colores."

Niño 2: "¡Mucho! Me gustó ver cómo quedaban los dibujos y me sentí como un artista."

Niña 3: "Aprendí a hacer más dibujos de la naturaleza. Yo no sabía que podía hacer árboles tan bonitos."

Niño 3: "Aprendí que el arte también sirve para contar historias."

Con respecto al taller de ciencia esto fue lo que opinaron:

Niño 4: "Aprendí que el agua y el aceite no se mezclan, y eso fue muy interesante."

Niña 2: "Aprendí que el agua puede cambiar de color con solo agregarle colorante."

(Entrevista realizada el 13 de junio del 2024)

Reflexión sobre los procesos vividos

Durante las actividades, se observó que las experiencias más exitosas fueron aquellas que permitieron la participación activa de los niños y que integraron el juego, la cultura local y el aprendizaje práctico. La huerta escolar, por ejemplo, se destacó como una experiencia transformadora, pues permitió a los niños experimentar el proceso de crecimiento de las plantas y aprender en un contexto real.

En cuanto a los juegos tradicionales, se percibió una conexión más profunda con la comunidad, ya que muchos niños y niñas compartieron historias de sus familias y

tradiciones locales relacionadas con estos juegos. Esta experiencia favoreció el trabajo en equipo y el respeto mutuo.

Las asambleas fueron fundamentales para fortalecer las habilidades comunicativas de los niños. Sin embargo, algunos niños y niñas al principio mostraron dificultades para expresarse en público, lo que indica que, a pesar de ser un espacio importante, las habilidades de comunicación aún requieren más atención.

Los rincones de juego fomentaron la autonomía y creatividad, pero algunos niños y niñas necesitaban más tiempo para explorar diferentes materiales y actividades. En algunos momentos, la falta de espacio o la organización del aula limitó las posibilidades de juego libre.

Los talleres de arte, literatura y ciencia fueron momentos muy valorados por los niños, ya que les permitió explorar nuevas formas de expresión. Sin embargo, hubo dificultades para mantener la atención de todos los niños simultáneamente, lo que llevó a la reflexión sobre la necesidad de adaptar los tiempos y la organización de los talleres.

Lecciones aprendidas

Importancia del tiempo flexible: Las actividades deben tener un enfoque flexible que permita a los niños y niñas interactuar, explorar y aprender a su propio ritmo, sobre todo en contextos rurales donde las condiciones pueden ser diferentes.

Fortalecimiento de las habilidades comunicativas: Las asambleas demostraron ser espacios importantes para el desarrollo de la expresión verbal y la escucha activa. Es

necesario continuar fomentando la participación de todos los niños, asegurando que cada uno tenga la oportunidad de expresarse.

Integración de la cultura local: Los juegos tradicionales y las actividades relacionadas con la cultura local fueron fundamentales para que los niños se sintieran identificados con lo que aprendían. Esto también permitió que la comunidad escolar se sintiera más conectada.

Adaptación de espacios: Los rincones de juego y los talleres deben estar mejor organizados para permitir una mayor interacción y exploración. A veces la falta de espacio o la cantidad de niños en el aula dificultaron una experiencia óptima.

Impacto en la comunidad educativa

La sistematización de estas experiencias ha permitido reconocer los avances en la motivación y participación de los niños y niñas, así como las percepciones positivas tanto de las maestras como de las familias sobre las actividades implementadas. Las familias han destacado cómo la integración de actividades al aire libre y el enfoque lúdico ha mejorado el bienestar y el desarrollo integral de sus hijos. Por su parte, las maestras reconocen la importancia de seguir fortaleciendo estas prácticas pedagógicas para mejorar la calidad educativa en contextos rurales.

RESULTADOS

Los resultados de la implementación de la propuesta pedagógica "Viviendo Experiencias" revela que las experiencias centradas en el aprendizaje activo, participativo y contextualizado han tenido un impacto significativo en el desarrollo integral de los niños y niñas del grado de Transición en la Institución Educativa Tierra Santa. A continuación, se detallan los principales hallazgos:

Desarrollo Integral de los Niños:

- **Cognitivo:** La participación en actividades como la huerta escolar, los juegos tradicionales y los talleres de arte, literatura y ciencia ha permitido a los niños y las niñas aprender de manera significativa, desarrollando sus habilidades cognitivas de forma práctica y en un contexto real. Estas experiencias situadas favorecieron la adquisición de conceptos científicos y sociales que los niños pudieron aplicar directamente a su entorno.
- **Emocional y Social:** Las asambleas y los rincones de juego promovieron la interacción social, favoreciendo el desarrollo de habilidades comunicativas, como la expresión verbal y la escucha activa. Los niños comenzaron a colaborar más entre sí, mostrando mayor empatía y respeto por los demás. Las actividades también ayudaron a fortalecer la autoestima, especialmente al involucrar a los niños en actividades relacionadas con su cultura local.
- **Físico:** El contacto con el entorno natural, especialmente a través de la huerta escolar, permitió a los niños y las niñas realizar actividades físicas que contribuyeron a su desarrollo motriz. Además, el espacio para el juego libre en los rincones de juego también promovió el

desarrollo físico, aunque la falta de espacio en algunos momentos limitó la extensión de estas experiencias.

Impacto en la Docente:

- **Transformación en el rol del educador:** La implementación de actividades centradas en el niño y la participación activa provocó un cambio en la forma en que la docente se aproximaba al aprendizaje. La maestra pasó de ser una transmisora de conocimiento a una facilitadora que guía el proceso de aprendizaje, lo que permitió una mayor autonomía en los niños y en las niñas. Este cambio de enfoque también promovió una mejor organización del aula y una mayor adaptación a las necesidades individuales de los estudiantes.
- **Desafíos en la formación continua:** A pesar de los avances, la docente sigue necesitando formación en metodologías activas y en el uso adecuado de recursos educativos para maximizar el impacto de las actividades y mejorar aún más la calidad de la enseñanza.

Vinculación con la Comunidad y la Cultura Local:

- **Fortalecimiento de la identidad cultural:** Las actividades que involucraron juegos tradicionales, la huerta escolar y la participación de la comunidad local contribuyeron significativamente a que los niños se sintieran más conectados con su cultura. La participación de las familias en estas actividades también permitió estrechar los lazos entre la escuela y la comunidad, favoreciendo un aprendizaje significativo y contextualizado.
- **Impacto en la comunidad educativa:** Las familias expresaron su satisfacción con las actividades, destacando el fortalecimiento del bienestar y desarrollo integral de sus hijos.

Además, reconocieron el valor de que los niños pudieran participar en actividades al aire libre y en contacto con su entorno natural y social.

Desafíos en la organización del espacio y el tiempo:

- A pesar de los resultados positivos, la organización del espacio y el tiempo en el aula presentó ciertos desafíos. La falta de espacio adecuado y la distribución del tiempo para que todos los niños y las niñas pudieran participar de manera equitativa en todas las actividades limitaron la posibilidad de aprovechar al máximo las experiencias vividas. Se requiere una planificación más detallada y una mejor distribución de los recursos para garantizar que todos los niños tengan las mismas oportunidades de aprendizaje.

DISCUSIÓN Y ANÁLISIS

Los resultados obtenidos en esta investigación han permitido analizar el impacto de la implementación de un currículo experiencial en el grado de Transición de una institución educativa rural en el municipio de Buenavista, Córdoba. En línea con las expectativas planteadas en la hipótesis, las experiencias pedagógicas centradas en las actividades rectoras y en estrategias innovadoras, como los talleres, rincones de aprendizaje y asambleas, demostraron ser efectivas para fomentar la participación, motivación y desarrollo integral de los niños y niñas en el aula.

Interpretación de los resultados:

Los resultados sugieren que las actividades rectoras, tales como el juego, el arte, la literatura y la exploración del entorno, favorecen de manera significativa el desarrollo cognitivo, social y emocional de los estudiantes. Estos hallazgos concuerdan con teorías de pedagogías activas, como las propuestas por Dewey (1938) y Montessori (1967), quienes sostienen que la participación activa en experiencias de aprendizaje promueve un desarrollo integral y una mayor motivación hacia el aprendizaje. En particular, el uso de actividades lúdicas y de exploración permitió a los niños conectar de manera más significativa con los contenidos educativos, lo que se traduce en una mayor motivación y una mejor participación en clase.

Relación con el marco teórico:

Al comparar los resultados con el marco teórico, es evidente que el currículo experiencial se alinea con enfoques pedagógicos que promueven una educación inclusiva, activa y centrada en el

niño, tal como lo defienden autores como Jara (2018) y otros referentes de la pedagogía activa. En un contexto rural, donde las oportunidades educativas suelen ser limitadas, este tipo de currículo adaptado a las realidades del entorno local permite que los niños se conviertan en protagonistas de su propio aprendizaje, generando experiencias significativas y promoviendo la participación activa.

Implicaciones de los resultados:

Este estudio resalta la importancia de formar a los docentes en el uso de metodologías activas que sean capaces de transformar las prácticas pedagógicas tradicionales, las cuales aún predominan en muchas instituciones rurales. La evidencia sugiere que, aunque los docentes muestran inicialmente resistencia a implementar nuevas metodologías debido a la falta de formación y familiaridad con enfoques innovadores, la transición hacia estas prácticas es esencial para lograr una educación inclusiva y de calidad, como lo establecen los lineamientos nacionales de educación infantil (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

Limitaciones del estudio:

Una de las limitaciones que se identificó fue la restricción en el número de observaciones debido a las condiciones del contexto rural, lo que podría haber influido en la extensión y profundidad de los datos recogidos. Además, la falta de recursos materiales en la institución podría haber afectado la implementación óptima de algunas de las actividades pedagógicas, lo

que sugiere la necesidad de apoyar las metodologías innovadoras con recursos adecuados que faciliten su implementación.

Propuestas para futuras investigaciones:

Este estudio abre nuevas avenidas para investigar cómo las metodologías activas pueden integrarse de manera más efectiva en la educación rural, especialmente en contextos de recursos limitados. También se sugiere realizar estudios longitudinales que evalúen el impacto a largo plazo de un currículo experiencial en el desarrollo académico, social y emocional de los estudiantes. Además, sería relevante explorar el rol de la formación continua y el acompañamiento pedagógico para los docentes, con el fin de mejorar su práctica pedagógica y su capacidad para implementar estrategias innovadoras.

CONCLUSIONES

La propuesta pedagógica "Viviendo Experiencias" ha demostrado ser una estrategia efectiva para promover el desarrollo integral de los niños en un contexto rural. Las actividades que fomentaron el aprendizaje activo, la participación y la conexión con el entorno local han tenido un impacto positivo en las dimensiones cognitiva, emocional, social y física de los niños. A través de este enfoque, los niños han experimentado un aprendizaje significativo que no solo abarca contenidos académicos, sino también el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y físicas clave para su crecimiento.

En cuanto a la docente, el proceso de implementación ha propiciado una reflexión constante sobre su práctica pedagógica y ha impulsado una transformación en su rol, de transmisora de conocimiento a facilitadora del aprendizaje. No obstante, se identifican áreas de oportunidad en cuanto a la formación continua de la docente, especialmente en la adopción de metodologías activas y en la optimización de los recursos disponibles.

El fortalecimiento de la identidad cultural y la vinculación con la comunidad han sido aspectos clave del éxito de la propuesta, mostrando cómo la integración de elementos culturales locales puede enriquecer la educación y fortalecer los lazos entre la escuela y la comunidad.

Sin embargo, aún persisten desafíos relacionados con la organización del espacio y el tiempo, así como con la gestión de los recursos, que deben ser abordados para seguir mejorando el impacto de la propuesta. La planificación y la formación continua de los educadores son esenciales para garantizar que las experiencias pedagógicas sean inclusivas y de calidad.

Finalmente, la sistematización de estas experiencias no solo ha permitido reflexionar sobre los logros y desafíos del proceso, sino que también abre la puerta a la expansión y replicación de esta propuesta en otras instituciones educativas rurales. El enfoque de "Viviendo Experiencias" tiene un gran potencial para promover una educación más contextualizada, participativa e inclusiva, y su implementación en otros contextos rurales puede contribuir a mejorar la calidad educativa en estas áreas.

RECOMENDACIONES

- **Fortalecimiento de la Formación Docente:**

- Es crucial continuar con la formación y actualización pedagógica de los docentes en metodologías activas y participativas, como el enfoque de aprendizaje experiencial, el uso de rincones de juego, talleres y asambleas. Esto permitirá que los educadores puedan integrar de manera más efectiva las estrategias innovadoras en su práctica diaria y adaptarlas a las necesidades de los niños en contextos rurales.
- Fomentar la reflexión constante sobre la práctica pedagógica mediante talleres, observaciones y acompañamiento pedagógico, para que los docentes puedan identificar sus fortalezas y áreas de mejora.

- **Optimización del Uso del Espacio y los Recursos:**

- Es recomendable mejorar la distribución del espacio en el aula para permitir que todos los niños puedan participar activamente en las actividades, especialmente en aquellas que requieren movimiento y trabajo en equipo. Esto podría incluir la reorganización del aula y la creación de más rincones de aprendizaje con materiales accesibles para los niños.
- Aprovechar los recursos locales y naturales de la comunidad para crear más materiales didácticos que complementen las actividades. Por ejemplo, utilizar elementos de la naturaleza para crear juegos o recursos didácticos puede enriquecer la experiencia educativa y fortalecer la conexión de los niños con su entorno.

- **Fortalecimiento de la Participación de la Comunidad y las Familias:**

- Continuar involucrando a las familias en el proceso educativo, no solo como observadores, sino como participantes activos en las actividades pedagógicas. Se pueden organizar actividades que incluyan a los padres en el aula, talleres familiares y eventos comunitarios que fortalezcan el vínculo entre la escuela y la familia.
- Establecer espacios de diálogo y reflexión entre educadores y familias para compartir experiencias y estrategias que favorezcan el desarrollo integral de los niños tanto en el aula como en casa.
- **Ampliación de las Actividades Educativas y Contextualización:**
 - Expandir las actividades que promuevan el aprendizaje práctico y contextualizado, como la huerta escolar, los juegos tradicionales, el arte y la cultura local. Estas actividades no solo contribuyen al desarrollo cognitivo y social de los niños, sino que también les ayudan a fortalecer su identidad cultural.
 - Aprovechar más las tradiciones, costumbres y recursos locales como parte del currículo, creando así un ambiente educativo en el que los niños puedan aprender de manera significativa, vinculando lo académico con su vida cotidiana y su comunidad.
- **Planificación y Evaluación Continua:**
 - Establecer un sistema de evaluación continua y participativa que permita monitorear el progreso de los niños en las distintas dimensiones de su desarrollo. Esto puede incluir la autoevaluación de los niños, la observación continua de sus interacciones y el análisis del impacto de las actividades pedagógicas en su aprendizaje.

- Utilizar la sistematización de experiencias como una herramienta clave para reflexionar sobre los logros y los desafíos del proceso educativo, y para ajustar las prácticas pedagógicas de manera flexible y contextualizada.
- **Desarrollo de Estrategias para la Gestión del Tiempo:**
 - Mejorar la gestión del tiempo en el aula para equilibrar las actividades pedagógicas y las necesidades de los niños. Se pueden establecer rutinas más flexibles que permitan tiempo suficiente para el juego libre, la exploración y las actividades en grupo.
 - Crear un calendario escolar que contemple tiempo suficiente para actividades extracurriculares como la visita a la comunidad, talleres artísticos o actividades al aire libre, para garantizar que los niños experimenten un aprendizaje integral.
- **Promoción de la Autonomía Infantil:**
 - Fomentar la autonomía de los niños, alentándolos a tomar decisiones sobre su aprendizaje, elegir actividades y participar activamente en la organización de su espacio. Esta autonomía debe ser acompañada de una guía constante que permita a los niños sentirse seguros y responsables de su propio proceso de aprendizaje.
- **Replicabilidad de la Propuesta en Otros Contextos Rurales:**
 - Utilizar los aprendizajes obtenidos en la implementación de la propuesta "Viviendo Experiencias" como base para replicar la metodología en otras instituciones educativas rurales. Adaptar las actividades a las particularidades de cada contexto y

promover la colaboración entre diferentes instituciones educativas rurales para compartir experiencias y fortalecer las prácticas pedagógicas.

REFERENCIAS

Alonso Arijá, N. (2021). El juego como recurso educativo: Teorías y autores de renovación pedagógica.

Bello Torres, S. B. (2020). La actividad rectora del arte para fortalecer la dimensión socioafectiva en la educación inicial (Doctoral dissertation, Universidad Santo Tomás).

Bermeo Fernández, G. E. (2024). Diseño Interior de unidades educativas rurales utilizando los métodos Montessori y Waldorf. Caso: Escuela Abelardo Morán, Piñán (Bachelor's thesis, Universidad del Azuay).

Chaves Salas, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. Universidad de Costa Rica.

Chavez Allcca, L. (2024). La motivación y el aprendizaje significativo en los estudiantes de educación inicial en una universidad de Apurímac, 2023.

Cortés Narváez, M. J., Maldonado Olivo, A. M., & Rodríguez Rodríguez, C. Y. (2020). Importancia del uso de actividades rectoras por parte del docente como estrategia pedagógica en el Jardín infantil Pulgarcito de Cali.

Cuadrado Montiel, D. G. (2019). El juego como estrategia para el fortalecimiento de las dimensiones del desarrollo humano en los niños y niñas del grado transición de la Institución Educativa Naranjal del municipio de Moñitos Córdoba.

Escalante de Urrecheaga, D., & Caldera, R. (2008). Literatura para niños: Una forma natural de aprender a leer. *Educere*, 12(43), 669-678.

Escalante, D., & Caldera, R. (2008). Literatura para niños: Una forma natural de aprender a leer. Universidad de Los Andes, ULA. Núcleo Rafael Rangel, Trujillo, Venezuela.

Gallardo-López, J. A., & Vázquez, P. G. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, (24), 41-51.

Giraldo, A. T., & Soto, J. A. R. (2017). El juego como mediación pedagógica en la comunidad de una institución de protección, una experiencia llena de sentidos. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 105-128.

Giraldo, D. F. B. (2023). Sistematización de experiencias educativas: entre teoría y metodología. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 3(1), 155-180.

Santín, M., & Torruella, S. (2017). El enfoque Reggio Emilia en la educación infantil.

Huarcaya Linares, Y. D. Los proyectos de investigación enmarcados en la filosofía Reggio Emilia favorecen el desarrollo de las habilidades sociales.

Linares Baeza, L. (2021). Hacia una pedagogía de la cotidianidad en la educación inicial.

Mendoza-Santana, M. I., & Cárdenas-Sacoto, J. H. (2022). Importancia de la participación familiar en la educación de los estudiantes del nivel inicial. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 10(2).

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral: Bases curriculares para la educación inicial y preescolar (ISBN 978-958-785-067-3). Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2018). Referentes técnicos: Orientaciones pedagógicas y para la cualificación del talento humano para la educación inicial y preescolar.

Montessori, M. (1912). *The Montessori method*. Frederick A. Stokes Company.

Moreno Sarmiento, M. F., & Moreno Vásquez, I. D. (2020). Diseño de rincones lúdicos para espacios de aprendizaje a través del enfoque Reggio Emilia (Bachelor's thesis, Universidad del Azuay).

Muñoz Cuevas, T. (2019). Participación en Educación Infantil: la asamblea.

Niño Pinzón, S. M. (2021). Experiencias literarias, juego, arte y exploración del medio que favorecen la expresión oral en estudiantes del grado de transición.

Norambuena, M. L. (2024). Explorando la historia de la educación desde la perspectiva de John Dewey: Un análisis filosófico sobre la experiencia como generadora de aprendizaje en los tiempos contemporáneos. *Clío. Revista de Historia, Ciencias Humanas y Pensamiento Crítico*, (8), 90-104.

Navarro, J., Pérez, F., & Arteaga, M. (2017). Vínculos tempranos: Transformaciones al inicio de la vida. Ediciones Universidad Alberto Hurtado. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Javiera-Navarro-2/publication/317061445_Vinculos_tempranos_Transformaciones_al_inicio_de_la_vida/links/5e2883354585150ee77b23a6/Vinculos-tempranos-Transformaciones-al-inicio-de-la-vida.pdf#page=63

Otálora Muñoz, L. A., Pérez Calderón, L. V., & Torres, K. D. (2024). Sistematización de experiencias basada en el juego simbólico como estrategia pedagógica para la gestión de las emociones en los niños de 4 a 7 años (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO).

Prieto Buitrago, S. M. (2022). Sistematización de experiencias de tres maestras de preescolar del Instituto Pedagógico Nacional en la implementación del proyecto de aula como estrategia pedagógica (2017-2019) [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

Poveda Aguilón, S. (2002). Importancia de la motivación en el aprendizaje de los niños (Doctoral dissertation, Universidad de la Sabana).

Ruiz Gutiérrez, M. (2017). El juego: Una herramienta importante para el desarrollo integral del niño en Educación Infantil.

Ruiz Gutiérrez, M. (2016-2017). El juego: Una herramienta importante para el desarrollo integral del niño en Educación Infantil [Tesis de grado, Universidad de Cantabria]. Repositorio Institucional Universidad de Cantabria.

<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/11780/RuizGutierrezMarta.pdf>

Sampieri, R. H., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. En Metodología de la investigación (22^a ed.). McGraw-Hill.

Sánchez-Domínguez, J. P., Castillo Ortega, S. E., & Hernández López, B. M. El juego como representación del signo en niños y niñas preescolares: un enfoque sociocultural. Educación [online], 2020, vol. 44, n. 2.

ANEXOS

Anexo 1. Entrevista a la docente

- Entrevista Semi-estructurada para la docente del Grado Transición
- Objetivo: Reconocer las percepciones e imaginarios que tiene la docente sobre sus prácticas pedagógicas.

- Sección 1: Datos Generales
- Nombre del docente: Marina López Pérez
- Años de experiencia en la enseñanza: 13 años
- Tiempo trabajando en la Institución Educativa Tierra Santa: 5

Fecha: Entrevista realizada el 19 de abril-2024.

- ¿Qué metodologías considera más eficaz para favorecer el desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas?

- Yo creo que uno necesita un poquito de todas las metodologías, pero la metodología tradicional ayuda bastante, porque si uno no les explica bien en el tablero y solo le hace actividades de juego los niños no aprenden bien; y cuando pasan a primero viene el problema.

¿Cuál es el problema?

- Que las profes de primero empiezan a quejarse con los coordinadores y el rector siempre a comienzo de años en las reuniones, diciendo que los niños no aprendieron nada en Transición porque las profesoras pasamos jugando y no le damos clases para ganarnos la plata sabrosa.

- Además, los padres de familia también molestan mucho, diciendo que los niños no están aprendiendo nada porque uno se quiere ganar la plata fácil.

-

¿Y no ha tratado de reunirse con ellas y los directivos para solucionar la situación?

- Uf, ya estoy cansada de decirle a los directivos que me ayuden para reunirnos y nunca lo hacen, y hablar con ellas solas es perder el tiempo, no le prestan atención a uno.

-Miles de veces, pero todos los años es lo mismo, repite que repite y nada se les olvida a los que se les explica y otros ni vienen.

Y en las reuniones y escuelas de padres, ¿no le explican la importancia del juego para el desarrollo infantil?

Miles de veces, pero eso es perder el tiempo porque todos no vienen a las reuniones ni a las escuelas de padres y eso son los que más hablan y critican.

Gracias por su atención.

Entrevista abierta realizada a la docente del grado Transición.

Fecha: 18 de abril del 2024

Profe ¿Usted conoce los referentes de educación de educación inicial y preescolar del 2017?

-La verdad, si he escuchado de él, pero no lo he leído. Como a nosotras nos capacitan los que vienen del PTA, pero ellos como que tampoco lo conocen, es que son profes por lo general de matemática o de castellano no de preescolar. Lo que hacen es envoltarnos más.

¿Le gustaría que se lo socializara en algún momento?

-Claro que sí, eso me serviría mucho, pero hay que ver cómo hacemos con las profes de primero y los padres de familia.

Anexo 2. Diarios de campo

 POLI POLITÉCNICO GRANCOLOMBIANO INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL	
DIARIO DE CAMPO		
Nombre de la estudiante:	Programa: Licenciatura en Educación Infantil.	
LINA BORRÉ CARPINTERO	Nivel de Práctica: VI	
	Semestre: 9	
Participantes: Niños y niñas del grado Transición, maestra titular y maestra en formación.		
Objetivos del día:		
Actividad desarrollada: Identificar el ambiente físico que rodea la Institución Educativa Tierra Santa		
Fecha: semana 1 (4 y 7 de marzo a 2024)		
NIVEL DESCRIPTIVO		
Observación general:		

Descripción:

Hoy realicé mi observación desde el trayecto hacia la Institución Educativa Rural "Tierra Santa", ubicada en la vereda del mismo nombre en el municipio de Buenavista, departamento de Córdoba. En el recorrido pude observar el contexto geográfico y las vías de acceso, las cuales no están en las mejores condiciones, pero aún permiten el transporte terrestre. La población de la vereda es de aproximadamente 850 habitantes, y su economía se sustenta principalmente en la agricultura, las actividades pecuarias, la pesca y el trabajo de jornal. La Institución está cerca del caño del Bagre y se destaca por su infraestructura en buen estado. El edificio cuenta con aulas adecuadas, una oficina para el rector, baños, un comedor para el servicio del Programa de Alimentación Escolar (PAE), una sala de informática y un salón múltiple, todos en condiciones aceptables.

Observación específica:

Al llegar al aula de clase, observé que esta tiene una ventana grande que proporciona una buena ventilación e iluminación natural. Las paredes están recientemente pintadas y decoradas con materiales didácticos como vocales, números, figuras geométricas y carteleros de distintos tamaños y contenidos. El aula está equipada con un escritorio para la maestra, sillas plásticas pequeñas y mesas para los estudiantes. También cuenta con equipo de audio y tablero. La disposición física del aula parece favorecer un ambiente cómodo y funcional para el desarrollo de las actividades pedagógicas.

NIVEL ARGUMENTATIVO

Las condiciones de infraestructura de la Institución y del aula observada permiten, en términos generales, un ambiente propicio para la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, es importante destacar cómo el contexto rural y las limitaciones en las vías de acceso podrían estar influyendo en la asistencia y en el acceso a los recursos educativos para los estudiantes y la comunidad en general. La cercanía a actividades económicas tradicionales, como la agricultura y la pesca, sugiere que los estudiantes crecen en un entorno en el que el trabajo y las responsabilidades del campo forman parte de su cotidianidad, lo que podría tener implicaciones tanto en el proceso educativo como en sus experiencias de vida. A nivel pedagógico, el ambiente del

aula refleja un esfuerzo por crear un espacio donde los niños y niñas puedan participar activamente en su aprendizaje a través de elementos visuales y lúdicos, en línea con enfoques de educación integral.

NIVEL SÍNTESIS

La observación realizada en la Institución Educativa Rural "Tierra Santa" evidencia que, a pesar de las limitaciones geográficas y de infraestructura externa, la escuela cuenta con un entorno físico adecuado para el desarrollo de actividades educativas. El aula ofrece un espacio funcional y decorado con recursos visuales que fomentan el aprendizaje activo. Este escenario, sin embargo, debe seguir siendo analizado en cuanto a cómo las condiciones rurales y las actividades económicas de la comunidad afectan tanto el acceso a la educación como las oportunidades de desarrollo integral de los niños y niñas.

Evidencias:



 POLI POLITÉCNICO GRANCOLOMBIANO INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
DIARIO DE CAMPO	
Nombre de la estudiante: LINA BORRÉ CARPINTERO	Programa: Licenciatura en Educación Infantil. Nivel de Práctica: VI Semestre: 9
Participantes: Niños y niñas del grado Transición, maestra titular y maestra en formación.	

Objetivos del día: Observar cuáles son las estrategias que implementa la maestra y cómo estas motivan a los niños y a las niñas, ayudándolos a desarrollarse y aprender.
Actividad desarrollada: Ronda “ Lobo está...”
Fecha: 21 de marzo 2024
NIVEL DESCRIPTIVO
Observación general: Descripción: Hoy observé que la maestra realizó una asamblea después de hacer su rutina diaria. La inició presentando un libro con imágenes de animales, la naturaleza, el sol, la luna y las estrellas, también estaban el mar y la Tierra. Los niños y las niñas participaron mucho. Todos querían hablar al mismo tiempo, la profe aprovechó para explicarles que tendrían que cumplir con una norma de convivencia para poder entender lo que ellos decían. Les dijo que tenían que levantar la mano para pedir la palabra. El primero que lo hiciera era quien preguntaría y así seguiría el orden. Algunos lo fueron entendiendo poco a poco y a la mitad de la asamblea lo hacían muchos más. Durante esta estrategia, la maestra leyó una historia relacionada con la creación. Ella iba leyendo y complementaba la narración con gestos y movimientos para que comprendieran mejor. La mayoría de los niños y niñas estuvieron atentos y felices trataban de explicar lo que habían entendido, haciendo comparaciones con lo que sabían entre otras cosas más. Al finalizar la asamblea exploraron el libro con las imágenes y luego colorearon una ficha con una imagen de la creación. Terminé mi jornada realizando la ronda, lobo está Pude observar como disfrutaban y aprendían las rutinas de aseo gracias a la ronda, porque cuando a un “lobito” no menciono que tenía que cepillarse los dientes unos niños gritaron ¡tiene que cepillarse los dientes primero!

Observación específica:

Durante la actividad de la asamblea, hubo momentos relevantes que merecen ser destacados de manera particular. Uno de ellos fue cuando un niño, después de escuchar la explicación de la maestra sobre levantar la mano para hablar, se mostró reacio a seguir la norma. A pesar de la intervención de la maestra, el niño continuaba hablando sin esperar su turno. Este comportamiento fue observado por sus compañeros, quienes inicialmente no lo señalaron, pero más tarde comenzaron a levantar la mano y mirarlo, como si quisieran modelar el comportamiento adecuado. Finalmente, tras varios intentos, el niño decidió levantar la mano, lo que fue recibido con una sonrisa de la maestra y una respuesta positiva de sus compañeros.

Otro momento relevante fue cuando una niña comparó lo que escuchaba de la historia de la creación con algo que había visto en la televisión. Mientras la maestra leía, la niña levantó la mano y compartió que en un programa vio algo similar sobre la creación de la Tierra. La maestra aprovechó este comentario para conectar el conocimiento previo de la niña con el contenido de la asamblea, alentando a otros niños a compartir experiencias similares.

Durante la ronda final, se observó cómo varios niños recordaban las secuencias de aseo que habían aprendido previamente. Cuando un compañero olvidó mencionar el cepillado de dientes en la ronda, rápidamente fue corregido por otros niños y niñas que estaban atentos a los detalles. Esta corrección entre pares refleja el grado de interiorización de los hábitos y el sentido de responsabilidad que los niños empiezan a desarrollar con respecto a sus rutinas diarias.

NIVEL ARGUMENTATIVO

En esta jornada, se evidenció cómo la maestra utiliza estrategias pedagógicas para reforzar normas de convivencia y fomentar el desarrollo de habilidades de comunicación y atención. Al introducir una regla simple, como levantar la mano para participar, los niños y niñas empezaron a comprender la importancia de la escucha activa y el respeto por los turnos al hablar. Esta estrategia no solo promueve un ambiente de respeto mutuo, sino que también mejora el desarrollo de habilidades sociales esenciales como la paciencia y la autorregulación.

La inclusión de un libro con imágenes llamativas sobre la naturaleza y la creación demostró ser un recurso efectivo para captar la atención de los niños y niñas, logrando su participación activa y manteniendo el interés a lo largo de la actividad. La maestra, al complementar la lectura con gestos y movimientos, favoreció la comprensión de conceptos abstractos, como la creación del mundo, adaptando el aprendizaje a las edades y capacidades cognitivas de los niños y las niñas.

Esta observación sugiere que la utilización de la asamblea, como espacio de intercambio colectivo, es una estrategia que no solo permite trabajar temas cognitivos, como la comprensión de una historia, sino también aspectos socioemocionales y de convivencia. Al finalizar la jornada, la ronda y las canciones asociadas a las rutinas de aseo reforzaron la enseñanza de hábitos saludables de manera lúdica, haciendo que los niños y niñas internalizaran estos comportamientos de forma natural y participativa.

NIVEL SÍNTESIS

La jornada observada revela la importancia de combinar actividades pedagógicas estructuradas con estrategias de enseñanza lúdicas que promuevan tanto el desarrollo cognitivo como el social de los niños y niñas en la etapa preescolar. La maestra logra integrar temas como la creación y las normas de convivencia en la asamblea de manera efectiva, fomentando el aprendizaje en un ambiente de colaboración y respeto. Además, la ronda de cierre refuerza hábitos de higiene mediante el juego, uniendo aprendizaje con disfrute. Este enfoque integral resulta clave para el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas en el aula, donde los niños se sienten protagonistas de su aprendizaje, respetando a los demás y participando activamente en la construcción de su conocimiento.

 POLI POLITÉCNICO GRANCOLOMBIANO INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
DIARIO DE CAMPO	
Nombre de la estudiante: LINA BORRÉ CARPINTERO	Programa: Licenciatura en Educación Infantil. Nivel de Práctica: VI Semestre: 9
Participantes: Niños y niñas del grado Transición, maestra titular y maestra en formación.	
Objetivos del día: Analizar y reflexionar sobre las estrategias pedagógicas utilizadas en el aula, identificando los efectos de dichas estrategias en la participación, motivación, desarrollo de habilidades y el aprendizaje de los niños y niñas.	
Actividad desarrollada: Acompañamiento en el desarrollo de fichas de trabajo.	
Fecha: 11 de abril del 2024	
NIVEL DESCRIPTIVO	
Observación general: Descripción: Como parte de su rutina diaria, la maestra comenzó la clase dando la bienvenida a los niños y niñas, realizando una oración y cantando alabanzas a Dios. A continuación, invitó a los niños a cantar "La mariposita", su canción preferida. Luego, inició una clase magistral escribiendo en el tablero palabras con las consonantes "M" y "P". Primero repasó las sílabas formadas con estas consonantes y luego escribió varias palabras, pidiendo a los estudiantes que	

intentaran leerlas. Después, los pasó uno a uno al tablero para que leyeran en voz alta. De todos los niños y niñas, solo tres lograron leer correctamente las palabras, mientras que los demás intentaban adivinarlas.

Durante la explicación, observé que algunas niñas, como Lorena, Sariana y Briana, estaban conversando entre ellas sobre una canción de Shakira, discutiendo acerca de la letra de la canción. Por otro lado, Dilan y Keiler se arrastraban por debajo de la mesa y tiraban los colores al suelo, mientras Moisés y Esteban jugaban con tapas de botellas. La profesora los regañó y les exigió prestar atención, pero no logró cambiar el comportamiento de la mayoría, y algunas niñas incluso colocaron la cabeza sobre la mesa, manifestando tristeza y aburrimiento.

Más tarde, la profesora repartió una ficha para trabajar con las palabras vistas en clase, pero la mayoría de los niños y niñas la desarrollaron con desgano, aunque se observó que algunos mejoraron en habilidades como tachar y encerrar en círculos. Sin embargo, la dinámica cambió cuando la maestra introdujo un rompecabezas de las vocales hecho de cartón. El rompecabezas, que estaba dividido en cuatro partes, tenía como objetivo que los niños descubrieran la vocal formada al armarlo. La mayoría de los estudiantes se mostró concentrada y emocionada con esta actividad. Después de armar el rompecabezas, lo pegaron en una hoja y algunos optaron por colorearlo.

Observación específica:

Un detalle significativo fue el contraste en la atención de los niños y niñas durante las actividades. Mientras que la actividad con las palabras no logró captar el interés de la mayoría, la propuesta del rompecabezas de las vocales generó un ambiente más participativo y colaborativo. Observé cómo los niños y niñas intercambiaban ideas y se apoyaban mutuamente para armar los rompecabezas, lo que indica que la introducción de material concreto y actividades más dinámicas facilita su participación y concentración. Moisés, quien previamente jugaba con las tapas, se mostró

especialmente enfocado en completar su rompecabezas, e incluso ayudó a su compañero Esteban a terminar el suyo. Las niñas que previamente se sentían aburridas se unieron a la actividad con más entusiasmo, lo que refleja cómo una variación en el enfoque pedagógico puede transformar la motivación y el comportamiento de los niños (as) en el aula.

NIVEL ARGUMENTATIVO

El desarrollo de la jornada pone en evidencia la importancia de utilizar estrategias pedagógicas diversificadas que respondan a las necesidades y motivaciones de los niños y las niñas. La primera actividad, basada en la lectura de palabras en el tablero, aunque útil en teoría para reforzar las sílabas y la lectura, no logró captar el interés de la mayoría de los estudiantes. Esto se puede atribuir a la falta de dinamismo y a que la actividad no conectó con los intereses de los niños (as), quienes rápidamente se distrajeron. La respuesta de la maestra, al regañarlos sin un cambio de estrategia, no fue efectiva para redirigir su atención.

En contraste, la actividad con el rompecabezas de vocales, que involucró material concreto y una metodología activa, despertó el interés y la motivación de los estudiantes. Esta diferencia sugiere que los niños y niñas en esta etapa de desarrollo se benefician más de actividades manipulativas y colaborativas, donde pueden interactuar entre sí y con el material. El uso de rompecabezas no solo fomentó el desarrollo cognitivo al trabajar la identificación de las vocales, sino también habilidades sociales y comunicativas al generar interacciones de apoyo mutuo entre los niños.

NIVEL SÍNTESIS

La jornada de observación revela la importancia de adaptar las actividades pedagógicas al perfil y necesidades de los estudiantes en educación inicial y preescolar. Mientras que las actividades tradicionales, como la lectura en el tablero, no resultaron motivadoras para los niños, la introducción de materiales concretos y dinámicos, como los rompecabezas, generó un mayor nivel de compromiso y participación. Este contraste pone de manifiesto que los niños de esta edad responden mejor a actividades lúdicas y manipulativas que fomenten su creatividad y colaboración. El cambio en la actitud de los estudiantes, desde el aburrimiento hasta la emoción, resalta la necesidad de que las actividades pedagógicas sean variadas y atractivas, promoviendo el desarrollo integral tanto en lo cognitivo como en lo social y emocional.



LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

DIARIO DE CAMPO

Nombre de la estudiante: LINA BORRÉ CARPINTERO	Programa: Licenciatura en Educación Infantil. Nivel de Práctica: VI Semestre: 9
Participantes: Niños y niñas del grado Transición, maestra titular y maestra en formación.	
Objetivos del día: Realizar una observación participante para identificar las habilidades y emociones de los niños y las niñas.	
Actividad desarrollada: Implementar una actividad de educación física	
Fecha: 18 de abril del 2024	
NIVEL DESCRIPTIVO	
Observación general: Descripción: La jornada comenzó con la maestra realizando su rutina diaria habitual. Luego, me pidió que pegara una cartelera que tenía la imagen de un “papagayo” junto a un pequeño texto. Posteriormente, me solicitó que organizara a los niños y niñas mirando hacia el tablero para la explicación de la clase. Mientras la maestra enseñaba, observé atentamente las acciones y gestos de los estudiantes. Algunos de los niños, como Moisés, Eliecer, María Alejandra, Juliana y Yesid, participaron activamente y con mucho entusiasmo. Sin embargo, el resto de los 16 estudiantes no prestaban mucha atención; algunos mostraban signos evidentes de aburrimiento, como Lili, que colocó su cabeza en la mesa y parecía estar dormida. Eliazat molestaba a su compañero Luis Fernando, lo que generó una breve reacción de frustración por parte de la maestra, quien alzó la voz para recuperar el control del grupo. Mientras tanto, yo trataba de apoyar en la dinámica para que prestaran más atención.	

Después de esta parte de la clase, la maestra entregó una ficha con un texto corto para que los niños encerraran, decoraran y escribieran la letra "p". Esto despertó un poco más su interés, y la mayoría volvió a organizarse en grupos más grandes como suelen hacerlo.

Más tarde, después del descanso, me encargué de la clase de educación física. Para esta actividad, coloqué varios aros separados en el suelo, para que los niños practicaran pequeños saltos. Antes de comenzar, los invité a jugar "sapitos al agua, sapitos a tierra", un juego que motivó la participación de casi todos los niños. Observé que a algunos les costaba saltar con seguridad y firmeza, mostrando temor. Me acerqué a ellos para motivarlos y, poco a poco, lograron realizar algunos saltos. Después, continuamos la actividad con los aros hasta poco antes de la hora de salida, cuando los padres llegaron a recoger a los niños.

Al finalizar la jornada, quedó claro que cuando la maestra propone actividades que incluyen materiales concretos y dinámicos, los niños participan y disfrutan más, lo que facilita su aprendizaje. Por el contrario, en clases tradicionales y menos interactivas, se observa una mayor falta de interés por parte de los estudiantes.

Observación específica:

Uno de los momentos clave fue cuando los niños, que inicialmente mostraban falta de interés durante la explicación de la maestra, recuperaron algo de motivación al recibir la ficha con la letra "p". El hecho de permitirles trabajar de forma más creativa y en grupos parece ser una estrategia que les genera más entusiasmo. Sin embargo, durante la clase de educación física, observé un aspecto importante en algunos niños: varios de ellos mostraban miedo o inseguridad al saltar con firmeza, lo que les impedía participar plenamente. Este comportamiento podría estar

relacionado con un desarrollo motriz que aún requiere fortalecimiento. Al acercarme para motivarlos, algunos lograron superar este temor, lo que refuerza la importancia de la intervención positiva por parte del adulto en actividades físicas.

NIVEL ARGUMENTATIVO

El desarrollo de esta jornada muestra, nuevamente, la necesidad de adaptar las metodologías pedagógicas a las características y necesidades de los niños y niñas. En este caso, se pudo observar cómo las actividades tradicionales, centradas en la explicación de contenidos sin un componente lúdico o manipulativo, tienden a generar desinterés y desconexión en la mayoría de los estudiantes. En contraste, actividades que incluyen materiales concretos, como las fichas o el rompecabezas de la letra "p", o aquellas que integran el cuerpo y el movimiento, como los juegos de educación física, capturan mejor la atención de los niños.

El miedo de algunos niños a saltar durante la clase de educación física puede estar relacionado con el desarrollo de su motricidad gruesa. Este aspecto es fundamental en la primera infancia, y actividades que promuevan la confianza en sus habilidades físicas son clave para el desarrollo integral. La intervención directa del educador para motivar y acompañar en estas actividades resulta crucial, pues permite a los niños superar obstáculos personales y avanzar en sus procesos de aprendizaje.

NIVEL SÍNTESIS

La observación de la jornada subraya la importancia de diversificar las estrategias pedagógicas en el aula. Las actividades que involucran el uso de materiales concretos y dinámicos, así como aquellas que promueven el movimiento y el juego, resultan mucho más atractivas para los niños y niñas, favoreciendo su participación y aprendizaje. En cambio, las metodologías tradicionales de enseñanza parecen generar desmotivación y falta de atención. Además, se destaca la necesidad de trabajar en el fortalecimiento de habilidades motrices en los niños, ya que esto no solo mejora su desarrollo físico, sino también su autoestima y confianza. Las experiencias pedagógicas dinámicas y participativas son fundamentales para promover un aprendizaje más efectivo y disfrutable.

 POLI POLITÉCNICO GRANCOLOMBIANO INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
DIARIO DE CAMPO	
Nombre de la estudiante: LINA BORRÉ CARPINTERO	Programa: Licenciatura en Educación Infantil. Nivel de Práctica: VI Semestre: 9
Participantes: Niños y niñas del grado Transición, maestra titular y maestra en formación.	
Objetivos del día: : Fomentar la identificación y expresión de las emociones en los niños y en las niñas, promoviendo la empatía y el respeto hacia los demás.	
Actividad desarrollada: Asamblea con el grupo de transición (Asamblea de las emociones)	
Fecha: 3 de mayo del 2024	
NIVEL DESCRIPTIVO	
Observación general: Descripción: Esta semana implementé la primera experiencia de la propuesta: “La Asamblea de las Emociones”, una experiencia que buscaba generar un espacio de diálogo y confianza donde los niños y las niñas pudieran expresarse libremente. Desde el inicio, sabía que sería un reto, ya que algunos de ellos suelen mostrarse tímidos y reservados. Comencé organizando a los niños y niñas en un círculo, creando un ambiente relajado. Me presenté primero para	

motivarlos y poco a poco les pedí que dijeran sus nombres. La intención era que se sintieran cómodos y seguros para hablar.

Observación específica:

Al principio, el ambiente estaba algo tenso; los niños y las niñas evitaban el contacto visual y se notaban inseguros. Sin embargo, con preguntas sencillas y un tono amable, comencé a notar cómo sus actitudes cambiaban. Uno tras otro, comenzaron a decir sus nombres y a compartir pequeños detalles de su vida. Para mi sorpresa, algunos empezaron a contar historias personales: una niña habló de cómo le encantaba bañarse en el río cuando estaba seco porque podía jugar con la tierra;

—“Yo me siento muy feliz cuando me llevan a bañarme al río. Cuando el agua se seca, podemos tocar la tierra con los pies”—.

Otro compartió su tristeza porque su papá trabajaba lejos y solo lo veía ocasionalmente:

—“Yo me siento triste porque mi papá está trabajando lejos, en las minas, y solo viene algunos días. Mi mami me dijo que tiene que trabajar allá para traer la plata de la comida”—.

Además, me conmovió escuchar cómo un niño expresaba sentirse solos en su casa, destacando que la escuela era el lugar donde encontraban compañía y amigos:

—“A mí me gusta venir al colegio porque aquí tengo muchos amigos, pero en casa me aburro, mi hermanito está

muy pequeño y no puede ni caminar ni hablar”—.

A medida que el tiempo transcurrió todos fueron mejorando su nivel de confianza y autonomía participando con sus comentarios, imaginarios y fantasías. Ellos se convirtieron en los protagonistas de la experiencia.

NIVEL ARGUMENTATIVO

A través de esta experiencia comprendí lo crucial que es mirar más allá de lo cognitivo. Muchas veces, como docentes, nos enfocamos en los aprendizajes medibles y dejamos de lado lo que sienten o necesitan emocionalmente los niños. La Asamblea de las Emociones me permitió confirmar que, cuando se les da la oportunidad de expresarse, los niños desarrollan confianza, mejoran sus habilidades de comunicación y fortalecen sus relaciones sociales.

Sus narraciones también reflejaron su conexión con el entorno rural y cómo este influye en su visión del mundo. Actividades como jugar en el río o sentir la tierra entre sus manos les proporcionan alegría y un sentido de pertenencia, mientras que las ausencias familiares evidencian una realidad que afecta profundamente su bienestar emocional.

NIVEL SÍNTESIS

Al cierre de la actividad, me di cuenta de cuánto había cambiado el ambiente en el aula. Los niños y las niñas se mostraban más relajados y dispuestos a participar. Este espacio de confianza no solo les permitió expresar lo que sentían, sino que también fortaleció la relación entre ellos y sus pares y conmigo.



 POLI POLITÉCNICO GRANCOLOMBIANO INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
DIARIO DE CAMPO	
Nombre de la estudiante: LINA BORRÉ CARPINTERO	Programa: Licenciatura en Educación Infantil. Nivel de Práctica: VI Semestre: 9
Participantes: Niños y niñas del grado Transición, maestra titular y maestra en formación.	
Objetivos del día: Desarrollar la creatividad y la autoexpresión mediante técnicas artísticas.	
Actividad desarrollada: El taller de arte	
Fecha: 10 de mayo 2024	
NIVEL DESCRIPTIVO	
Observación general: Descripción: Esta semana llevé a cabo el Taller de Arte, una actividad diseñada para invitar a los niños y a las niñas a explorar	

su entorno natural y expresar lo que observaban a través del dibujo. El taller comenzó al aire libre, en un espacio rodeado de árboles, donde se les proporcionó a los niños y niñas libretas y lápices para que dibujaran lo que más les llamara la atención. Luego, continuamos en el aula, donde trabajaron en equipo para realizar un dibujo colectivo en papel kraft. La experiencia culminó con una asamblea donde los niños y las niñas compartieron sus sentimientos y reflexiones sobre la experiencia.

Observación específica:

Al inicio, los niños estaban emocionados por estar en un espacio natural. Se dispersaron con sus libretas y comenzaron a dibujar lo que observaban: "Ese es un gato", "Voy a dibujar un carro", "Ahí está la casa". Cada niño se enfocó con entusiasmo en su dibujo, dialogando entre ellos y compartiendo lo que veían y sentían.

Cuando regresamos al aula, después de un breve descanso, los niños trabajaron en grupos con papel kraft. Se les permitió elegir a sus compañeros y plasmar en un dibujo colectivo lo que más les había gustado del entorno. Fue fascinante observar cómo un grupo en particular se involucró profundamente en su trabajo, mostrándose inspirados y colaborativos.

Uno de los momentos más significativos fue cuando tres niños dialogaban sobre sus creaciones:

"Ese es el perro que estaba en la cancha, aquí están las orejas y acá el rabo. Es muy orejón. Yo conozco uno así en la casa de mi madrina, tiene garrapatas en las orejas, le chupan toda la sangre."

"Esta es la cancha del colegio, parece un cuadrado."

"Yo pinté las piedras, aquí está la grande y esta es pequeña."

Documenté estos momentos con fotografías que capturaron su concentración y creatividad.

La actividad finalizó con una asamblea donde los niños expresaron cómo se habían sentido durante el taller. Comentaron que les gustó mucho trabajar al aire libre y en equipo. La maestra también destacó cómo, a pesar de que suelen ser indisciplinados, en esta ocasión estuvieron receptivos, atentos y comprometidos.

NIVEL ARGUMENTATIVO

Durante el desarrollo del Taller de Arte, se evidenció un notable avance en el nivel de autonomía de los niños. Desde la elección de los elementos que querían dibujar en el espacio natural hasta la decisión de con quién trabajar en equipo, los niños tuvieron la oportunidad de tomar decisiones por sí mismos, lo que reforzó su capacidad para planificar y ejecutar actividades de manera independiente.

En la primera parte de la actividad, al estar al aire libre, los niños se organizaron espontáneamente, exploraron el entorno y seleccionaron los aspectos que más les interesaban. Este proceso les permitió practicar la autogestión, ya que cada uno se enfocó en lo que le llamaba la atención sin necesidad de recibir instrucciones constantes.

Más tarde, en el aula, el trabajo en grupos también reflejó avances en su autonomía. Se les permitió organizarse libremente, distribuir tareas dentro de su equipo y colaborar para crear un dibujo colectivo en el papel kraft. Aunque algunos niños inicialmente buscaron apoyo de la docente, pronto comenzaron a resolver problemas y tomar decisiones en conjunto, mostrando mayor confianza en sus habilidades.

El nivel de autonomía también se destacó en la asamblea final, donde los niños compartieron sus emociones y reflexiones sin necesidad de indicaciones específicas, lo que demuestra cómo actividades bien estructuradas pueden fomentar su capacidad para expresarse y participar activamente en el proceso de aprendizaje.

NIVEL SÍNTESIS

El Taller de Arte se convirtió en una experiencia significativa para los niños, al ofrecerles un espacio para explorar, crear y reflexionar. La actividad no solo fomentó la creatividad, sino que también fortaleció las relaciones interpersonales y demostró cómo el aprendizaje puede ser un proceso dinámico y enriquecedor cuando se sale de las metodologías tradicionales.



NIVEL DESCRIPTIVO

Observación general:

Descripción:

Esta semana implementé el rincón de aprendizaje como una estrategia innovadora en el aula. Preparé el espacio con materiales como fichas, bloques, libros y otros elementos didácticos, organizados en un área específica del salón. La docente colaboró activamente al facilitar recursos y ceder el espacio para la actividad.

Desde el inicio de la implementación de la propuesta, el aula se llenó de emoción y entusiasmo. La profesora y yo trabajamos juntos para organizar un rincón de juego, colocando materiales diversos como fichas, “ula ula”, libros, bloques, vinilos, colores, plastilinas, entre otros. Los niños participaron activamente en la creación del espacio, eligiendo dónde colocar cada material y comentando sobre formas, colores, tamaños y cantidades. Esta participación fue clave para generar una atmósfera motivadora desde el primer momento. Los niños mostraron gran interés y entusiasmo, lo que se reflejó en su participación activa y en el desarrollo de diversas habilidades, como la observación, la clasificación, la comparación y la interacción con sus compañeros.

Observación de los niños

Los niños estuvieron muy motivados, interactuaron entre ellos y, al mismo tiempo, desarrollaron habilidades cognitivas y socioemocionales. Algunos se agruparon para construir torres, otros jugaron a cuidar muñecos, mientras que algunos se concentraron en intentar hacer girar el “ula ula” o en hojeando libros. Las interacciones entre ellos fueron

muy positivas, compartían ideas, y la comunicación fluyó de manera espontánea. Cada uno siguió su propio ritmo, lo que les permitió experimentar y aprender de manera autónoma.

Desafíos en el aula

A pesar de la motivación, la maestra mostró cierta inquietud al observar el desorden y la movilidad constante de los niños. Se mencionaron comentarios como: "Esto parece una plaza de mercado", lo que reflejaba la costumbre de tener un aula ordenada y tranquila. Los niños, al escuchar este comentario, se sintieron sorprendidos y algunos se sentaron con expresiones de tristeza. Sin embargo, la maestra entendió que la intención del rincón era fomentar la participación, la autonomía y la interacción, lo que llevó a una reflexión sobre la importancia de este tipo de experiencias para el desarrollo integral de los niños.

Reflexión con la maestra

Después de la actividad, dialogué con la profesora sobre las habilidades que los niños estaban desarrollando, tales como la creatividad, la interacción y la autonomía. Le expliqué que el desorden temporal era parte del proceso de aprendizaje libre y que, con el tiempo, los niños aprenderían a gestionar mejor el espacio y los materiales. La maestra mostró interés en incorporar este enfoque en futuras actividades y reconoció la importancia de reflexionar sobre la metodología de los rincones de aprendizaje, especialmente para explicar su pertinencia a las otras maestras en reuniones futuras.

Segunda experiencia: Incorporación de materiales naturales

En la siguiente ocasión, decidí reorganizar los materiales para que los niños pudieran moverse con mayor

libertad. Introduje elementos del entorno natural, como hojas secas y frescas, piedras de distintos tamaños, arena y trozos de madera. La diferencia fue notable. Los niños comenzaron a interactuar de manera más dinámica y creativa. Vi a un niño recogiendo piedras, mientras que otro construía una montaña de arena. Las niñas jugaron con las hojas, creando "pasteles" imaginarios:

"Estoy haciendo un pastel de fresa" o "El mío es de chocolate, como el de mi fiesta de cumpleaños".

Los niños, por otro lado, estaban muy concentrados en construir algo que llamaban "la casa," y uno de ellos exclamó: *"A mi casa le falta el techo."*

La creatividad y la interacción aumentaron significativamente, y los niños parecían más autónomos y comprometidos con el proceso de juego.

A final realicé una evaluación de la experiencia donde los niños y las niñas expresaron todas las emociones de lo que vivieron. Pude evidenciar que el impacto fue positivo.

Observación específica:

Interacción y Participación de los Niños: Los niños demostraron un alto nivel de motivación y participación al decidir sobre la ubicación de los materiales y explorar libremente el rincón de juego. Este tipo de aprendizaje activo permitió que los niños desarrollaran habilidades como la observación, clasificación y comparación. Además, las

interacciones entre ellos fueron más frecuentes y positivas, lo que favoreció el desarrollo de sus habilidades socioemocionales, como la empatía y la colaboración.

Reacción de la Maestra: La maestra, inicialmente incómoda con el desorden, expresó su preocupación por la falta de orden. Sin embargo, después de una reflexión y diálogo con la autora, comprendió el valor de la flexibilidad y la importancia del proceso de aprendizaje autónomo. Esto evidenció su disposición para adaptar su enfoque pedagógico y explorar nuevas metodologías, como el uso de los rincones.

Dinámica del Rincón con Materiales Naturales: En la segunda experiencia, la incorporación de elementos naturales como piedras, arena y hojas tuvo un impacto inmediato en la dinámica de los niños. Se observó mayor libertad de movimiento y una interacción más creativa entre los niños, quienes mostraron una capacidad para utilizar los materiales en juegos simbólicos y constructivos. Esta organización permitió un mejor aprovechamiento del espacio y una mayor autonomía en su aprendizaje.

NIVEL ARGUMENTATIVO

Los rincones de juego y aprendizaje fomentan el desarrollo integral de los niños y niñas, ya que promueven no solo habilidades cognitivas, sino también socioemocionales. La libertad de explorar y crear en un espacio estructurado pero flexible permite a los niños tomar decisiones, resolver problemas y colaborar con otros, habilidades esenciales para su crecimiento. La intervención en los rincones de juego fomenta la creatividad y permite a los niños aprender de manera significativa a través de la experiencia directa. Aunque el desorden inicial puede generar incomodidad en educadores acostumbrados a un entorno más controlado, los beneficios del aprendizaje autónomo y la participación activa superan ampliamente este desafío.

NIVEL SÍNTESIS

La implementación de los rincones de juego y aprendizaje en el aula ha demostrado ser una estrategia eficaz para promover la autonomía, la creatividad y la interacción entre los niños. A través de la organización participativa del espacio y el uso de materiales diversos, los niños han desarrollado habilidades cognitivas y socioemocionales clave. Aunque se presentaron desafíos relacionados con el desorden y la flexibilidad del espacio, la reflexión y adaptación de la maestra a nuevas metodologías contribuyó al éxito de la experiencia. Además, la inclusión de materiales naturales enriqueció aún más el aprendizaje, permitiendo una mayor movilidad y creatividad. Esta experiencia resalta la importancia de brindar un espacio flexible que permita a los niños aprender y desarrollarse de manera autónoma y colaborativa.



Observación general:**Descripción:**

Esta semana implementé el jardín escolar, que originalmente tenía como objetivo trabajar en la huerta escolar. Sin embargo, debido a algunos inconvenientes de organización con la profesora, decidimos enfocarnos en el jardín, que estaba bastante descuidado. La profesora sugirió que rehabilitáramos el jardín con la ayuda de las madres de familia, lo cual aceptaron con entusiasmo. En esta actividad, tanto los niños como las madres se involucraron activamente. Los niños ayudaron a limpiar el espacio, organizar las plantas y sembrar nuevas especies, mientras que las madres trajeron plantas y materiales reciclados para las macetas. Esta actividad, aunque un poco improvisada, se convirtió en una experiencia significativa para todos, especialmente para los niños, quienes no solo participaron en el proceso de recuperación del jardín, sino que también aprendieron sobre las plantas y el cuidado del medio ambiente.

Observación específica:

La actividad comenzó en una asamblea, donde provocamos la participación de los niños y las niñas para hablar sobre sus conocimientos previos de las plantas. Los rostros de los niños se iluminaron al compartir sus experiencias: uno de los niños describió con entusiasmo las matas de ají y tomate que tenía en su casa, recordando cómo su madre tomaba ají fresco para cocinar. Otros niños y niñas mencionaron sus flores favoritas. Kendra, por ejemplo, nos contó cuánto le gustaban las flores rojas, ideales para adornar el cabello durante las fiestas de su pueblo. Otra niña comentó

que las flores amarillas le recordaban al sol. Cada relato revelaba un pedacito de su identidad y sus lazos profundos con el entorno rural.

Los niños mostraron un gran interés desde el inicio. Con gran entusiasmo, ayudaron a limpiar las plantas que aún podían ser rescatadas y organizaron el espacio. Algunos niños se sintieron especialmente motivados cuando las madres trajeron las plantas en macetas y vieron cómo sus compañeritos participaban. Aunque al principio hubo un pequeño sentimiento de tristeza en algunos niños, que no pudieron traer plantas el primer día, al siguiente día las madres trajeron más plantas, lo que ayudó a mantener el ánimo alto. Además, al estar involucrados en el cuidado de las plantas, los niños demostraron un gran sentido de responsabilidad al observar las diferencias entre las plantas ornamentales y medicinales, como el orégano, y se mostraron interesados en aprender sobre ellas. Durante las actividades, pude observar cómo los niños se comprometían con el proceso, haciendo preguntas, observando las partes de las plantas, y mostrándose contentos al aprender sobre su utilidad y el cuidado necesario para su desarrollo.

NIVEL ARGUMENTATIVO

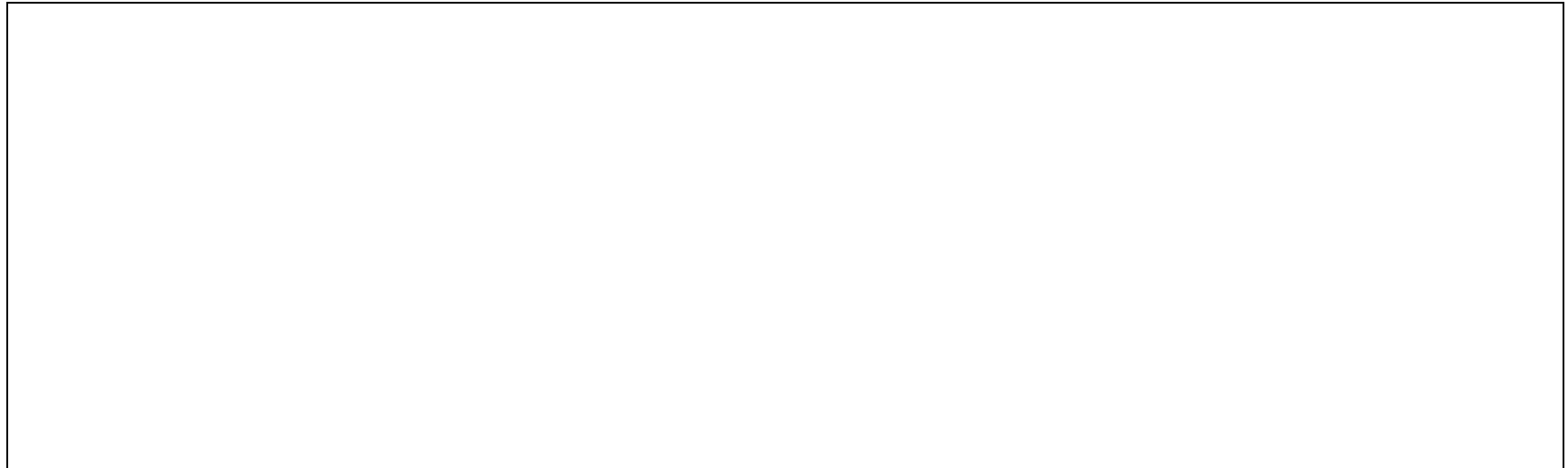
Este tipo de actividad, en la que los niños participan de manera activa en la recuperación y cuidado del espacio escolar, no solo fomenta el aprendizaje sobre el medio ambiente, sino que también fortalece su sentido de pertenencia hacia su entorno. A través de la experiencia, los niños desarrollan habilidades de trabajo en equipo, responsabilidad, y respeto por la naturaleza. Además, la participación de las madres en la actividad demuestra cómo el involucramiento de la comunidad puede enriquecer el proceso educativo. Las familias no solo apoyan de manera práctica, sino que también comparten sus conocimientos sobre las plantas, lo que enriquece la experiencia de los niños. La profesora, al ver el impacto positivo en los estudiantes, reconoció la importancia de seguir incorporando estas actividades en el currículo, ya que fomenta el aprendizaje activo y el desarrollo socioemocional de los niños. Esta experiencia también refuerza la idea de que la educación no debe limitarse al aula, sino que debe expandirse hacia la integración de la comunidad y el entorno natural.

NIVEL SÍNTESIS

La jornada de trabajo en el jardín escolar resultó ser una experiencia educativa muy significativa, que favoreció la motivación y participación activa de los niños, al mismo tiempo que promovió el aprendizaje sobre el cuidado del medio ambiente. Los niños, al trabajar junto a sus compañeros y las madres, desarrollaron habilidades de cooperación, responsabilidad y concientización ambiental. La actividad permitió a los niños aprender sobre las plantas, su utilidad y el respeto por la naturaleza, mientras que el vínculo con la comunidad se fortaleció a través de la participación activa de las madres. Al final de la jornada, los niños se sintieron satisfechos y orgullosos de los resultados obtenidos, lo que refuerza la idea de que este tipo de actividades prácticas y comunitarias son esenciales para el desarrollo integral de los niños. La profesora, al observar los beneficios de la actividad, expresó su satisfacción y su intención de seguir implementando más actividades similares, demostrando que la educación ambiental y la participación activa de la comunidad son fundamentales para el aprendizaje y el crecimiento personal de los niños.







DIARIO DE CAMPO	
Nombre de la estudiante: LINA BORRÉ CARPINTERO	Programa: Licenciatura en Educación Infantil. Nivel de Práctica: VI Semestre: 9
Participantes: Niños y niñas del grado Transición, maestra titular y maestra en formación.	
Objetivos del día: Desarrollar el amor por la lectura y mejorar la comprensión oral.	
Actividad desarrollada: Taller de lectura	
Fecha: 31 de mayo 2024	
NIVEL DESCRIPTIVO	
Observación general: Descripción:	

Esta semana, llevé a cabo el taller de lectura con los niños a través de una asamblea participativa. Durante la actividad, les invité a dialogar sobre sus intereses y preferencias, y descubrimos que a la mayoría de los niños les gustaba leer cuentos. Para hacer la actividad más interactiva, presenté tres libros de cuentos y propuse una votación democrática para elegir el cuento que leeríamos. Los niños participaron activamente en el conteo de votos y respetaron la decisión tomada por el grupo. Después de la votación, nos dirigimos al aire libre para leer el cuento, creando un ambiente relajado y estimulante. Durante la lectura, cambiaba mi tono de voz y les hacía preguntas para fomentar la participación y el desarrollo de inferencias. Al final, los niños crearon dibujos sobre el cuento, los cuales reflejaron su comprensión y creatividad. La actividad fue una experiencia enriquecedora tanto para los niños como para mí, ya que pude observar cómo se desarrollaron diversas habilidades cognitivas y comunicativas a través de la lectura y la participación activa.

Observación específica:

Los niños demostraron un gran interés y entusiasmo desde el principio, respondiendo de manera positiva a la actividad. Durante la votación, pude ver cómo se involucraban en el proceso democrático, contando los votos y observando cómo sus elecciones influían en el resultado.

Decidí que esta experiencia sería aún más especial, así que invité a todos a salir del aula y dirigirnos al espacio bajo los árboles en el patio. El clima estaba fresco y agradable, el entorno perfecto para la actividad. Los niños se sentaron alrededor y, con todos atentos, comencé a leer, usando gestos, cambiando el tono de voz, y haciendo pausas en momentos estratégicos. De vez en cuando, les preguntaba: “¿Qué creen que va a pasar?” o “¿Por qué creen que el personaje hizo esto?”. Así, provocaba que hicieran inferencias, predicciones, e incluso inventaran posibles finales para el cuento, lo que mantenía su interés al máximo.

Los niños estaban cautivados, pero lo que más me sorprendió fue la participación de María José. Siempre era de las más distraídas en el aula, pero ese día estuvo completamente atenta y participativa, sumergida en la historia. Me llenó de alegría ver cómo ella y el resto de sus compañeros se involucraban en cada detalle, recordando los nombres de los personajes y describiendo lo que les había ocurrido.

Cuando les pregunté sobre cómo se sentían respecto a la lectura, todos expresaron su gusto por los cuentos, y esto reflejó una actitud positiva hacia la actividad.

Al finalizar la lectura, se dirigieron al aula a realizar dibujos sobre el cuento. Los niños se concentraron mucho en sus dibujos, lo que demostró su comprensión del texto y su capacidad para representar lo aprendido de manera creativa. La interacción durante todo el proceso fue fluida, y los niños se sintieron cómodos al expresar sus ideas y opiniones.

NIVEL ARGUMENTATIVO

El taller de lectura que se realizó esta semana fue una excelente oportunidad para desarrollar habilidades clave en los niños. La actividad no solo promovió el amor por la lectura, sino que también fomentó la participación democrática y el respeto por los acuerdos del grupo. A través de la votación, los niños aprendieron de manera práctica el concepto de democracia, comprendiendo la importancia de la toma de decisiones en grupo. La actividad de lectura también permitió que los niños ejercitaran habilidades cognitivas como la inferencia y la comprensión de texto, ya que, al hacer preguntas durante la lectura, los niños mostraron su capacidad para anticipar y explicar lo que ocurriría en la historia. Además, al finalizar la actividad con la creación de dibujos, los niños desarrollaron habilidades comunicativas y artísticas, expresando sus ideas de manera visual. Esto muestra que la lectura no solo fortalece la comprensión del lenguaje, sino que también ayuda a desarrollar competencias emocionales y cognitivas en los niños, fundamentales para su desarrollo integral.

NIVEL SÍNTESIS

El taller de lectura fue una experiencia altamente positiva para los niños, pues no solo permitió el disfrute de la lectura, sino que también promovió la participación activa, el respeto por los acuerdos y el trabajo en equipo. Los niños no solo aprendieron sobre el cuento que leímos, sino que también ejercitaron su capacidad de inferencia, expresión oral y comunicación visual a través de los dibujos que realizaron. La actividad fue un medio excelente para fomentar el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños, al involucrarlos en un proceso interactivo donde podían opinar, discutir y compartir ideas. Para mí como docente, fue un momento significativo al observar cómo los niños se involucraban de manera tan activa y entusiasta, lo que refuerza la importancia de incorporar la lectura como una herramienta pedagógica fundamental en la educación infantil. La experiencia confirmó que la literatura es esencial para promover el desarrollo integral de los niños y fortalecer su participación activa en el proceso educativo.





 POLI POLITÉCNICO GRANCOLOMBIANO INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
DIARIO DE CAMPO	

Nombre de la estudiante: LINA BORRÉ CARPINTERO	Programa: Licenciatura en Educación Infantil. Nivel de Práctica: VI Semestre: 9
Participantes: Niños y niñas del grado Transición, maestra titular y maestra en formación.	
Objetivos del día: Estimular la curiosidad científica mediante experimentos sencillos.	
Actividad desarrollada: Taller de Ciencia	
Fecha: 7 de junio 2024	
NIVEL DESCRIPTIVO	
Observación general: Descripción: Durante esta semana se implementó el taller de ciencias. Una experiencia que resultó ser totalmente diferente a lo que había planeado. Habíamos concebido la actividad de una manera bastante estructurada, pensando en organizar	

mesas en el aula con diferentes mezclas y colorantes, para que los niños pudieran observar cómo se combinaban los colores primarios. En otra mesa, íbamos a colocar piedras con agua para crear soluciones y permitir que los niños escogieran libremente la actividad que más les llamara la atención. Sin embargo, al dialogar con las maestras, descubrimos que otras ideas se sumaron al taller de ciencia. Una de las maestras de primer grado se mostró tan interesada en la actividad que decidió vincular a sus estudiantes, quienes ya estaban familiarizados con los laboratorios de ciencias. Los niños de preescolar y primero de primaria, entonces, se unieron al taller, y lo que comenzó como una actividad simple se transformó en un proyecto mucho más grande.

Observación específica:

El taller de ciencias comenzó con la organización de mesas en el salón para experimentar con mezclas de colores y soluciones. Sin embargo, la idea original fue modificada para incluir la participación de los padres de familia, quienes trajeron maquetas y materiales para hacer las actividades más atractivas.

La maqueta del volcán fue, sin duda, la que más destacó. Los niños se entusiasmaron al ver cómo, al activar su volcán, se "desbordaba" la lava, y comenzaron a explicar con gran entusiasmo de qué se trataba su maqueta. Describían cómo el volcán expulsaba la lava caliente, y su explicación se hizo más detallada a medida que el taller avanzaba. Fue fascinante ver cómo los niños se mantuvieron concentrados y atentos durante toda la actividad, algo que no esperaba, ya que pensaba que el taller podría volverse desordenado. Sin embargo, ocurrió lo contrario. Los niños no

solo estuvieron atentos, sino que después de la actividad comenzaron a dialogar entre ellos sobre lo que habían aprendido. Un niño comentaba sobre cómo el volcán botaba lava, otro detallaba la temperatura de la lava, y así continuaban compartiendo sus ideas.

Al final, me di cuenta de que la actividad superó con creces mis expectativas. La dinámica del taller resultó mucho más enriquecedora de lo que había planeado, y, sobre todo, permitió que los niños vivieran una experiencia activa, participativa y significativa.

NIVEL ARGUMENTATIVO

El taller de ciencias evidenció la importancia de la integración de los grados, ya que permitió que los niños más grandes asumieran responsabilidades de enseñanza, lo que fortaleció su conocimiento sobre el tema, mientras que los niños más pequeños se beneficiaron de la guía y el acompañamiento. Además, la participación de los padres no solo enriqueció el taller, sino que también permitió que los niños establecieran una conexión más profunda con la actividad, al ver la implicación de sus familias en su proceso de aprendizaje. Este tipo de experiencias no solo favorece el aprendizaje de contenidos específicos, como los conceptos de ciencias naturales, sino que también promueve habilidades sociales, como la colaboración, la comunicación y el trabajo en equipo. La motivación y el entusiasmo de los niños también estuvieron a la vista, pues se sintieron importantes al ser tratados como pequeños científicos y al ser reconocidos por sus logros.

NIVEL SÍNTESIS

En resumen, el taller de ciencias fue una experiencia muy positiva, que no solo permitió a los niños aprender conceptos básicos de ciencias como las mezclas y soluciones, sino que también los involucró en un proceso de aprendizaje activo y colaborativo. La integración de los niños de primer grado y la participación de los padres contribuyó significativamente al éxito de la actividad, haciendo que los niños se sintieran parte de un proceso educativo colectivo y significativo. Además, esta experiencia demostró la importancia de adaptar las actividades a las necesidades y contextos de los niños, incorporando sus intereses y los de sus familias. Finalmente, los mensajes enviados por los padres destacaron el impacto positivo de la experiencia, mostrando el valor que este tipo de actividades tienen en el fortalecimiento del vínculo familiar y escolar, así como en el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales en los niños.



Fecha: 13 de junio 2024
NIVEL DESCRIPTIVO
Observación general:
Descripción: Esta semana se llevó a cabo la implementación de los juegos tradicionales, que fue la última experiencia educativa de la propuesta pedagógica que veníamos desarrollando. La actividad comenzó con una reunión con los padres de familia, organizada por la docente, en la cual se les presentó la propuesta de los juegos tradicionales. Durante la reunión, los padres fueron invitados a participar activamente en una dinámica de juego, lo que generó una atmósfera de conversación abierta sobre los juegos que solían disfrutar en su niñez. Este momento de interacción fue clave para que los padres se sintieran parte del proceso educativo y colaboraran en la organización de los juegos. A lo largo de la semana, los padres trajeron cartulinas con descripciones de juegos tradicionales de la región, lo que nos permitió recolectar una gran variedad de ideas para implementarlas en las sesiones de juego. A pesar de que el clima fue un obstáculo debido a la lluvia constante, que impedía realizar algunos de los juegos al aire libre, nos adaptamos y organizamos actividades dentro del aula, además de aprovechar los momentos sin lluvia para realizar juegos en el exterior. Los niños mostraron gran motivación y entusiasmo durante la actividad, participando activamente en todos los juegos y disfrutando de cada momento.

A través de esta dinámica, logramos rescatar muchos juegos tradicionales que forman parte de la cultura de la región, como la “cucurubá”, “los sapitos”, “las rondas” como “arroz con leche”, “en un puente de algodón”, “el quémalo quémalo”, “el “vasito de agua”, “el saíno”, “la yuca”, “que pase el rey”, los sapitos, y” la fruta”. Todos estos juegos no solo fueron divertidos para los niños, sino que también les permitieron conectarse con su cultura, uniendo el juego con el aprendizaje sobre sus raíces. Los niños estaban felices, disfrutando mientras se relacionaban con su entorno y con las tradiciones de su comunidad.

Observación específica:

La participación de los padres fue crucial para enriquecer la experiencia. A través de la dinámica inicial de juego con los padres, se logró un ambiente de confianza que facilitó la interacción entre ellos y los niños. Además, las cartulinas con descripciones de juegos tradicionales proporcionaron un recurso valioso que permitió adaptar las actividades a los intereses y la cultura local. Aunque las lluvias dificultaron la realización de algunos juegos, los niños se mostraron muy felices al participar, saltando, corriendo y compartiendo con sus compañeros.

Una de las actividades más destacadas fue cuando los niños jugaban en grupos, estableciendo reglas para los juegos, lo que les permitió fortalecer sus habilidades motrices gruesas y, al mismo tiempo, trabajar en el desarrollo de

habilidades sociales, como el respeto por turnos, la comunicación y el trabajo en equipo. A través de esta interacción, los niños no solo aprendieron a jugar, sino también a interactuar y compartir en un ambiente de respeto mutuo. Los padres, por su parte, se mostraron satisfechos con la experiencia, y muchos de ellos expresaron su alegría por ver a sus hijos disfrutar de los juegos y por sentirse incluidos en el proceso educativo.

NIVEL ARGUMENTATIVO

Este taller de juegos tradicionales refuerza la idea de que la educación debe ser un proceso integrador, donde no solo se involucra al niño, sino también a la familia y la comunidad. Involucrar a los padres en actividades como estas fortalece la relación entre la escuela y el hogar, creando una red de apoyo en la que los niños se sienten respaldados y motivados. La colaboración de los padres permitió que los niños se conectaran con su cultura local, a través de los juegos tradicionales, y al mismo tiempo aprendieran de manera lúdica y divertida.

El juego, en este contexto, no solo sirve para el desarrollo físico de los niños, sino también para su desarrollo emocional y social. A través de los juegos, los niños aprenden a compartir, a respetar reglas y a trabajar en equipo, habilidades fundamentales para su desarrollo integral. Además, la actividad proporcionó una oportunidad para que los niños aprendieran sobre su identidad cultural, lo que fortalece su sentido de pertenencia y su relación con la comunidad.

El hecho de que los padres se involucraran en el proceso educativo mostró la importancia de la colaboración entre la escuela y la familia. Esta interacción no solo beneficia a los niños, sino que también fortalece el compromiso de

los padres con la educación de sus hijos, lo que resulta en un entorno de aprendizaje más enriquecedor.

NIVEL SÍNTESIS

La implementación del taller de juegos tradicionales fue una experiencia exitosa que demostró la importancia del juego en el proceso educativo y el valor de involucrar a las familias en este proceso. Los niños no solo desarrollaron habilidades motrices, sino que también aprendieron sobre su acervo cultural.





Anexo 3. Entrevista a los estudiantes

Junio 13 del 2024

Entrevista 1: Juegos Tradicionales

1. ¿Qué juegos jugaste hoy en clase?

Niño 1: "Jugamos a la cucurubá, los sapitos y al arroz con leche."

Niña 2: "Jugamos a las rondas, y el que pase el rey."

2. ¿Te gustó jugar esos juegos? ¿Por qué?

Niño 3: "¡Sí, me gustó mucho! Porque los juegos eran divertidos y corríamos mucho."

Niña 4: "A mí también me gustó, porque me reí mucho y pude jugar con mis amigos."

3. ¿Aprendiste algo nuevo jugando?

Niño 2: "Sí, aprendí juegos que mi mamá jugaba cuando era pequeña. Me contó cómo jugaba ella."

Niña 1: "Aprendí a jugar el quémalo quémalo. No lo conocía, pero es muy divertido."

4. ¿Qué más te gustaría hacer en la escuela?

Niño 4: "Me gustaría jugar más juegos con mis papás, porque me gustó que ellos también jugaran con nosotros."

Conclusión de la Entrevista:

A través de las entrevistas, se observó que los niños se mostraron muy entusiasmados con cada experiencia y disfrutaron tanto de las actividades lúdicas como de las educativas. Los juegos tradicionales les permitieron conectarse con su cultura y disfrutar de la compañía de sus compañeros y padres. El taller de arte fomentó su creatividad y expresión, mientras que la caminata ecológica les enseñó sobre el cuidado del medio ambiente. Los niños destacaron el valor de aprender de forma divertida, y varios expresaron su interés por repetir las actividades o realizar otras similares.

Entrevista 2: Taller de Arte**1. ¿Qué hiciste en el taller de arte?**

Niña 1: "Hicimos pinturas de la naturaleza, dibujamos árboles y flores."

Niño 1: "Pintamos el sol y las montañas. Usamos muchos colores."

2. ¿Te gustó lo que hiciste?

Niña 2: "Sí, porque me gusta pintar, y pude usar muchos colores."

Niño 2: "¡Mucho! Me gustó ver cómo quedaban los dibujos y me sentí como un artista."

3. ¿Qué aprendiste de este taller?

Niña 3: "Aprendí a hacer más dibujos de la naturaleza. Yo no sabía que podía hacer árboles tan bonitos."

Niño 3: "Aprendí que el arte también sirve para contar historias."

4. ¿Qué te gustaría hacer en el siguiente taller?

Niña 4: "Me gustaría hacer una pintura muy grande para ponerla en la pared."

Niño 1: "A mí me gustaría pintar algo relacionado con animales."

Entrevista a los Niños sobre la Actividad del Jardín Escolar y el Taller de Ciencia

Objetivo de la Entrevista: Recoger las impresiones de los niños y las niñas sobre su participación en la actividad del jardín escolar y el taller de ciencia, evaluando lo que aprendieron y cómo disfrutaron las experiencias.

Entrevista 1: Actividad del Jardín Escolar

1. ¿Qué hiciste hoy en el jardín escolar?

Niño 1: "Plante flores y regué las plantas. También cuidé una maceta con semillas."

Niña 2: "Cosechamos tomates y le dimos agua a las plantas que sembramos."

2. ¿Te gustó trabajar en el jardín? ¿Por qué?

Niño 2: "Sí, porque me gusta estar al aire libre, y ver cómo crecen las plantas."

Niña 3: "Me gustó mucho, porque aprendí a plantar y a cuidar las plantas."

3. ¿Qué aprendiste en el jardín?

Niña 1: "Aprendí que las plantas necesitan agua, sol y tierra para crecer."

Niño 3: "Aprendí que hay diferentes tipos de plantas, y cada una necesita cuidados especiales."

4. ¿Te gustaría hacer más actividades en el jardín? ¿Qué te gustaría hacer?

Niño 4: "Sí, me gustaría plantar más cosas, como verduras y frutas."

Niña 4: "Me gustaría ver cómo crecen las plantas que plantamos."

Entrevista 2: Taller de Ciencia**1. ¿Qué hiciste en el taller de ciencia?**

Niña 1: "Hicimos un experimento con agua y aceite. Aprendí que no se mezclan."

Niño 2: "Hicimos una actividad con colores y agua. Vimos cómo el agua cambia de color."

2. ¿Te gustó el taller de ciencia? ¿Por qué?

Niño 1: "Sí, porque fue muy divertido ver cómo se separa el aceite del agua."

Niña 3: "Sí, porque fue como hacer magia con los colores."

3. ¿Qué aprendiste en el taller de ciencia?

Niño 4: "Aprendí que el agua y el aceite no se mezclan, y eso fue muy interesante."

Niña 2: "Aprendí que el agua puede cambiar de color con solo agregarle colorante."

4. ¿Te gustaría hacer más experimentos? ¿Qué tipo de experimento te gustaría hacer?

Niña 4: "Sí, me gustaría hacer experimentos con burbujas."

Niño 3: "A mí me gustaría hacer experimentos con cosas que se mueven, como el viento."

Conclusión de la Entrevista:

Los niños expresaron su entusiasmo por las actividades realizadas en el jardín escolar y el taller de ciencia. En el jardín, disfrutaron tanto de las tareas de siembra como de los cuidados de las plantas, aprendiendo sobre la importancia de cada elemento necesario para que crezcan. En el taller de ciencia, la realización de experimentos les permitió explorar conceptos científicos de manera divertida, estimulando su curiosidad por el mundo que los rodea. En general, ambos espacios les brindaron oportunidades de aprendizaje práctico y experiencias enriquecedoras, reforzando su interés por la naturaleza y la ciencia. Los niños se mostraron muy motivados a continuar participando en este tipo de actividades y expresaron sus deseos de hacer más experimentos y trabajar más en el jardín.

Anexo 4. Entrevista a padres de familia

Entrevista a Padres de Familia sobre la Propuesta "Viviendo Experiencias"

Objetivo de la Entrevista: Saber qué opinan los padres sobre las actividades que se han hecho en la escuela, especialmente sobre su participación y cómo han impactado a sus hijos.

1. ¿Cómo te sentiste al participar en las actividades de la propuesta "Viviendo Experiencias"?

Padre 1: "Fue muy bonito. Estar con mi hijo y ver lo que hace en la escuela me hizo sentir parte de su aprendizaje. Me gustó mucho compartir esos momentos con él."

Madre 2: "A mí me encantó, porque pude compartir con mi hija esos juegos que yo también jugaba cuando era pequeña. Fue como revivir un poco de mi niñez, pero con ella."

2. ¿Qué te parecieron las actividades que hicieron en clase, como los juegos tradicionales y los talleres de ciencia?

Madre 1: "Estuvieron geniales. Los juegos tradicionales les ayudan a los niños a conocer más de su cultura y, además, se divierten mucho. Es una manera bonita de aprender."

Padre 2: "El taller de ciencia estuvo muy bien. Los niños no solo aprendieron cosas nuevas, sino que se divirtieron haciéndolo. Es una forma diferente y más interesante de enseñarles."

3. ¿Has notado algún cambio en tu hijo(a) después de participar en estas actividades?

Padre 1: "Sí, mi hija está más interesada en aprender cosas nuevas y tiene más ganas de participar en actividades. Se siente más motivada y contenta."

Madre 2: "Mi hijo está mucho más curioso, siempre me hace preguntas sobre lo que aprendió en clase. Antes no era tan así, así que me alegra mucho verlo tan interesado."

4. ¿Crees que estas actividades han ayudado a tu hijo(a) a sentirse más conectado con su cultura y comunidad? ¿De qué forma?

Madre 1: "Claro, ahora mi hija habla más de los juegos y las tradiciones que nosotros también practicábamos. Le da gusto sentir que pertenece a esa cultura."

Padre 2: "Sí, me parece que es importante que los niños conozcan su cultura desde pequeños. Mi hijo está más consciente de las tradiciones de aquí y las valora mucho más."

5. ¿Tienes alguna sugerencia o idea para mejorar la propuesta "Viviendo Experiencias"?

Madre 2: "Yo creo que estaría bien que los padres participáramos aún más en las actividades, así los niños nos ven más involucrados en su aprendizaje."

Padre 1: "A mí me gustaría que también incluyeran actividades con música, porque esas son formas muy bonitas para que los niños se expresen y aprendan."

Los padres están muy contentos con las experiencias de la propuesta "Viviendo Experiencias". Les gusta que sus hijos aprendan de manera divertida y conecten con su cultura local, como lo hicieron a través de los juegos tradicionales y los talleres de ciencia. También notaron que sus hijos se sienten más motivados y curiosos por aprender. Además, los padres sugieren que podría ser aún mejor si se involucraran más en las actividades y si se incluyeran más espacios de expresión artística. En general, los padres ven la propuesta como algo muy positivo para el desarrollo de sus hijos.

Anexo 5. Unidad pedagógica

Unidad Pedagógica: "Viviendo Experiencias"



Objetivo General:

Incrementar la motivación y promover la participación activa y el desarrollo integral de los niños y las niñas mediante la implementación de experiencias y ambientes pedagógicos centrados en las actividades rectoras (juego, arte, literatura, y exploración del medio), y las estrategias pedagógicas de la primera infancia (rincones, talleres y asambleas).

Experiencias Programadas**1. “Asamblea de las Emociones”**

Intencionalidad: Desarrollar habilidades socioemocionales a través del diálogo colectivo.

Descripción: Espacio para que los niños y las niñas expresen y compartan sus emociones, fomentando la inteligencia emocional.

Referentes Teóricos:

Muñoz Cuevas, T. (2019). Participación en Educación Infantil: la asamblea:
(Jean Piaget, Lev Vygotsky, Freinet)

Propósito de desarrollo: Las niñas y los niños son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.

DBA:

N° 3: Identifica y valora las características corporales y emocionales en sí mismo y en los demás.

Evidencia de aprendizaje: Manifiesta sus gustos y disgustos frente a diferentes situaciones y reconoce paulatinamente sus emociones.

Actividades Rectoras asociadas: Juego y literatura

Pregunta Orientadora: ¿Cómo me siento hoy y por qué?

Participantes: Niños y maestras.

Acciones:

Realizar una asamblea semanal para dialogar con los niños y las niñas donde expresen sus emociones. Se incorporarán cuentos que exploren emociones al igual que juegos. Además, se realizarán para reflexionar en grupo sobre situaciones cotidianas.

Instrumentos de Registro: Diarios de campo de las maestras, registros fotográficos.

Asamblea de las Emociones: Lista de Verificación				
Indicador de Seguimiento	Superado	Por Mejorar	En espera	Observaciones
Indicadores de Motivación				
Los niños y las niñas participan espontáneamente en la asamblea compartiendo cómo se sienten	☐	☐	☐	
Los niños y las niñas expresan y escuchan las emociones de sus compañeros.	☐	☐	☐	
Los niños y las niñas muestran interés en comprender las emociones de los demás.	☐	☐	☐	
Indicadores de Desarrollo				
Se observa una mejora en la identificación de emociones	☐	☐	☐	
Se observa una mejora en la expresión de emociones por parte de los niños y las niñas.	☐	☐	☐	
2. Talleres de Arte Intencionalidad: Estimular la imaginación y el desarrollo sensorial. Descripción: Actividades creativas donde los niños y las niñas exploran diferentes expresiones artísticas y expresan su individualidad.				

Referente Teórico: Bello Torres (2020) destaca la relevancia del arte en la formación integral de los niños y niñas, Pedagogía Reggio Emilia, Bermeo Fernández (2024),

Propósito de desarrollo: Las niñas y los niños son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.

DBA:
N° 7: Expresa y representa lo que observa, siente, piensa e imagina, a través del juego, la música, el dibujo y la expresión corporal.

Evidencia de aprendizaje: Expresa libremente sus pensamientos y emociones a través de dibujos, pinturas, figuras modeladas o fotografías.

Actividades Rectoras asociadas: Arte y juego.

Pregunta Orientadora: ¿Qué puedo crear con los materiales que tengo?

Participantes: Niños y maestras.

Acciones:
Crear representaciones artísticas experimentando con diferentes materiales (colores, pintura, plastilina, entre otros) sin o con técnicas artísticas de su preferencia.
Organizar exposiciones semanales de las obras de arte creadas.

Instrumentos de Registro: Diarios de campo de las maestras, observaciones anecdóticas, fotografías de las creaciones, entrevistas a los niños y a las niñas.

Taller de Arte: Lista de Verificación				
Indicador de Seguimiento	Superado	Por Mejorar	En espera	Observaciones
Indicadores de Motivación				
Los niños y las niñas muestran entusiasmo al elegir sus propios materiales y temas artísticos.	☐	☐	☐	
Indicadores de Participación Activa				

Los niños y las niñas trabajan de manera independiente, experimentando con diferentes técnicas.	☐	☐	☐	
Los niños y las niñas colaboran con otros compañeros en actividades artísticas.	☐	☐	☐	
Indicadores de Desarrollo				
Se observa un aumento en la creatividad de los niños y las niñas.	☐	☐	☐	
Los niños y las niñas son capaces de describir y reflexionar sobre sus obras de arte.	☐	☐	☐	
3. Rincones de Juego y Aprendizaje. Intencionalidad: Desarrollar la autonomía y la exploración. Descripción: Creación de espacios de juego que promuevan la exploración y el aprendizaje auto dirigido. Referente teórico: Moreno Sarmiento, M. F., & Moreno Vásquez, I. D. (2020). Diseño de rincones lúdicos para espacios de aprendizaje a través del enfoque Reggio Emilia (Bachelor's thesis, Universidad del Azuay), Reggio Emilia, Método Montessori. Propósito de desarrollo: Las niñas y los niños disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo. DBA: N° 13. Usa diferentes herramientas y objetos con variadas posibilidades. Evidencia de aprendizaje: - Arma, desarma y transforma objetos de su entorno para descubrir, comprender su funcionamiento y darle otros usos según sus intereses o necesidades. - Participa en juegos de transformaciones y construcción de juguetes con materiales cotidianos y bloques de construcción.				

- Identifica características de las cosas que encuentra a su alrededor y se pregunta sobre cómo funcionan.

Pregunta orientadora: ¿A qué les gustaría jugar hoy y qué historias pueden inventar juntos?

Participantes: Niños.

Acciones:

- Crear rincones temáticos (ciencia, literatura, construcción).
- Rotar los materiales cada semana.

Instrumentos de Registro: Fotografías de las actividades, Diarios de campo de las maestras, observaciones anecdóticas.

Rincones de Juego: Lista de Verificación				
Indicador de Seguimiento	Superado	Por mejorar	En espera	Observaciones
Indicadores de Motivación				
Los niños y las niñas exploran libremente los rincones.	☐	☐	☐	
Muestran interés por diversas actividades.	☐	☐	☐	
Indicadores de Participación Activa				
Los niños y las niñas interactúan con otros.	☐	☐	☐	
Colaboran en actividades dentro de los rincones.	☐	☐	☐	
Indicadores de Desarrollo				
Los niños y las niñas utilizan adecuadamente los materiales.	☐	☐	☐	
Se observan avances en habilidades sociales.	☐	☐	☐	

Se observan avances en habilidades cognitivas.	☐	☐	☐	
4.Huerta o Jardín Escolar Intencionalidad: Conectar con la naturaleza y desarrollar la responsabilidad. Descripción: Iniciativa que conecta a los niños y a las niñas con la naturaleza y promueve el cuidado del medio ambiente. Referente Teórico: Moreno Sarmiento & Moreno Vásquez, I. D. (2020), Reggio Emilia, Método Montessori, Bermeo Fernández (2024) Propósito de desarrollo: Las niñas y los niños construyen su identidad en relación con los otros; se sienten queridos, y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo DBA: N° 6: Demuestra consideración y respeto al relacionarse con otros. Evidencia de aprendizaje: - Asume actitudes colaborativas y solidarias en las actividades en las que participa. - Reconoce que existen diversos seres vivos a los cuales conoce y cuida. Actividades Rectoras asociada: Juego y exploración. Pregunta Orientadora: ¿Qué podemos cultivar juntos? Participantes: Niños, maestras, y familias. Acciones: - Planificar y sembrar diferentes plantas. - Realizar actividades semanales de cuidado y observación. Instrumentos de Registro: Registro fotográfico, Diario de Campo				
Lista de Verificación: Huerta o Jardín Escolar				
Indicador de Seguimiento	Superado	Por mejorar	En espera	Observaciones
Indicadores de Motivación				

Los niños y las niñas participan activamente en el cuidado de las plantas.	☐	☐	☐	
Muestran curiosidad por el proceso de crecimiento.	☐	☐	☐	
Indicadores de Participación Activa				
Los niños, las niñas y las familias colaboran en las actividades del huerto.	☐	☐	☐	
Comparten responsabilidades en el cuidado del jardín.	☐	☐	☐	
Indicadores de Desarrollo				
Se observan mejoras en la comprensión de conceptos medioambientales.	☐	☐	☐	
Se nota un aumento en la responsabilidad hacia la naturaleza.	☐	☐	☐	
5. Taller de Lectura				
Intencionalidad: Fomentar la curiosidad y la comunicación.				
Descripción: Fomento del amor por la lectura a través de cuentos y actividades de dramatización.				
Referente Teórico: Escalante & Caldera (2008), Niño Pinzón (2021), Cogollo (2023).				

Propósito de desarrollo: Las niñas y los niños son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.

DBA: N° 9:
Establece relaciones e interpreta imágenes, letras, objetos, personajes que encuentra en distintos tipos de textos.

Evidencia de aprendizaje:
Establece relaciones sobre lo que le leen y situaciones de su vida cotidiana u otros temas de su interés.

Actividades Rectoras: Literatura y juego.

Pregunta Orientadora: ¿Qué historia quiero contar hoy?

Participantes: Niños y maestras.

Acciones:

- Leer cuentos en voz alta, seguidos de actividades de dramatización.
- Crear un espacio de biblioteca accesible.

Instrumentos de Registro: Diarios de campo de las maestras, observaciones anecdóticas, fotografías de la dramatización, comentarios de los niños y las niñas.

Lista de Verificación: Taller de Lectura				
Indicador de seguimiento	Superado	Por mejorar	En espera	Observaciones
Indicadores de Motivación				
Los niños y las niñas muestran interés por los cuentos.	☐	☐	☐	
Disfrutan de las actividades de dramatización.	☐	☐	☐	
Indicadores de Participación Activa				
Los niños y las niñas hacen preguntas sobre las historias.	☐	☐	☐	

Opinan sobre las narrativas y temas tratados.	☐	☐	☐	
Indicadores de Desarrollo				
Se observa una mejora en la comprensión lectora	☐	☐	☐	
Anticipan lo que va a suceder	☐	☐	☐	
Son capaces de crear un final para el cuento	☐	☐	☐	
Crean su propio cuento	☐	☐	☐	

6.Taller de Ciencia

Intencionalidad: Desarrollar el pensamiento lógico y la observación.

Descripción: Exploración de fenómenos naturales a través de experimentos sencillos.

Referente Teórico: Reggio Emilia, Piaget, Dewey.

Propósito de desarrollo: Las niñas y los niños disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo.

DBA: N° 11: Crea situaciones y propone alternativas de solución a problemas cotidianos a partir de sus conocimientos e imaginación.

Evidencia de aprendizaje:

- Crea ambientes haciendo uso de objetos, materiales y espacios.
- Muestra atención y concentración en las actividades que desarrolla.
- Participa en el desarrollo de actividades en espacios libres y naturales.
- Coopera con otros haciendo uso de su imaginación para identificar soluciones alternativas a los desafíos que crea o se le plantean.

Actividades Rectoras: Exploración y juego.

Pregunta Orientadora: ¿Por qué ocurren las cosas?

Participantes: Niños y maestras.

Acciones:

- Realizar experimentos con agua, plantas y objetos cotidianos.
- Registrar observaciones en un cuaderno de ciencia.

Instrumentos de Registro: Diarios de campo de las maestras, observaciones anecdóticas, cuaderno de ciencia, reportes de experimentos.

Lista de Verificación: Taller de Ciencia				
Indicador de seguimiento	Superado	Por mejorar	En espera	Observaciones
Indicadores de Motivación				
Los niños se muestran curiosos por los experimentos.	☐	☐	☐	
Muestran emoción al explorar fenómenos.	☐	☐	☐	
Indicadores de Participación Activa				
Participan activamente en las actividades experimentales.	☐	☐	☐	
Comparten sus observaciones con el grupo.	☐	☐	☐	
Indicadores de Desarrollo				
Se nota un avance en el pensamiento crítico.	☐	☐	☐	
Mejoran su habilidad para hacer	☐	☐	☐	

preguntas y proponer hipótesis.				
---------------------------------	--	--	--	--

7.Juegos Tradicionales

Intencionalidad: Fomentar la cooperación y la identidad cultural.

Descripción: Rescate y práctica de juegos tradicionales que fomentan la convivencia y el trabajo en equipo.

Referente Teórico: Gallardo-López & Vázquez (2018), Vygotsky, Ortega López (2023)

Propósito de desarrollo: Las niñas y los niños son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.

DBA: N° 7

Expresa y representa lo que observa, siente, piensa e imagina, a través del juego, la música, el dibujo y la expresión corporal.

Evidencia de aprendizaje:

Participa en canciones, rondas y juegos tradicionales haciendo aportes personales de manera espontánea.

Actividades Rectoras: Juego y exploración.

Pregunta Orientadora: ¿Cómo se jugaba antes y cómo podemos jugar ahora?

Participantes: Niños y familias.

Acciones:

- Organizar sesiones de juegos tradicionales.
- Involucrar a las familias para enseñar juegos de su infancia.

Instrumentos de Registro: Diarios de campo de las maestras, observaciones anecdóticas. Listado de juegos, entrevistas a las familias.

Juegos Tradicionales: Lista de Verificación				
Indicador de Seguimiento	Superado	Por mejorar	En espera	Observaciones
Indicadores de Motivación				
Los niños y las niñas disfrutaban de los juegos tradicionales.	☐	☐	☐	

Participan activamente, mostrando alegría.	☐	☐	☐	
Indicadores de Participación Activa				
Respetan las reglas establecidas para los juegos.	☐	☐	☐	
Colaboran con sus compañeros durante el juego.	☐	☐	☐	
Indicadores de Desarrollo				
Se observan mejoras en habilidades motoras.	☐	☐	☐	
Mejoran su capacidad para trabajar en equipo.	☐	☐	☐	

Anexo 6. Instrumentos de seguimiento

Asamblea de las Emociones: Lista de Verificación				
Indicador de Seguimiento	Superado	Por Mejorar	En espera	Observaciones
Indicadores de Motivación				
Los niños y las niñas participan espontáneamente en la asamblea compartiendo cómo se sienten	X ☐	☐	☐	Los niños y las niñas participaron activamente en las asambleas ya que fueron adquiriendo

				autonomía, confianza y seguridad.
Indicadores de Participación Activa				
Los niños y las niñas expresan y escuchan las emociones de sus compañeros.	X ☐	☐	☐	Los niños y las niñas potenciaron la habilidad para expresar y escuchar las emociones de sus compañeros.
Los niños y las niñas muestran interés en comprender las emociones de los demás.	X ☐	☐	☐	Se observó interés por parte de los niños (as) para comprender las emociones de los demás.
Indicadores de Desarrollo				
Se observa una mejora en la identificación de emociones	X ☐	☐	☐	Se observa una mejora significativa en la identificación de emociones por parte del grupo en general
Se observa una mejora en la expresión de emociones por parte de los niños y las niñas.	X ☐	☐	☐	La gran mayoría de los estudiantes mostró mejora en la expresión de emociones

Taller de Arte: Lista de Verificación				
Indicador de Seguimiento	Superado	Por Mejorar	En espera	Observaciones
Indicadores de Motivación				
Los niños y las niñas muestran entusiasmo al elegir sus propios materiales y temas artísticos.	X ☐	☐	☐	Los niños y las niñas demostraron entusiasmo al elegir sus propios materiales y temas artísticos.
Indicadores de Participación Activa				

Los niños y las niñas trabajan de manera independiente, experimentando con diferentes técnicas.	X ☐	☐	☐	Se observó que los niños y las niñas trabajaron de manera independiente, experimentando con diferentes técnicas.
Los niños y las niñas colaboran con otros compañeros en actividades artísticas.	X ☐	☐	☐	los niños y las niñas colaboraban con otros compañeros en actividades artísticas.
Indicadores de Desarrollo				
Se observa un aumento en la creatividad de los niños y las niñas.	X ☐	☐	☐	Se observó un aumento en el desarrollo de la creatividad de los niños y las niñas
Los niños y las niñas son capaces de describir y reflexionar sobre sus obras de arte.	X ☐	☐	☐	Se pudo observar como los estudiantes eran capaces de describir y reflexionar sobre sus obras de arte.

Indicador de Seguimiento	Superado	Por mejorar	En espera	Observaciones
Indicadores de Motivación				
Los niños y las niñas exploran libremente los rincones.	X ☐	☐	☐	Los niños y las niñas exploraban libremente los rincones demostrando entusiasmo, autonomía e interés
Muestran interés por diversas actividades.		☐	☐	
Indicadores de Participación Activa				
Los niños y las niñas interactúan con otros.	X ☐	☐	☐	Se les veía a los niños y a las niñas interactuar con otros.
Colaboran en actividades dentro de los rincones.	X ☐	☐	☐	Fueron capaces de colaborar en actividades dentro de los rincones.
Indicadores de Desarrollo				
Los niños y las niñas utilizan adecuadamente los materiales.	☐	X ☐	☐	Aunque estuvieron muy activos jugando y explorando los materiales hay un pequeño grupo que no utiliza adecuadamente los materiales

Se observan avances en habilidades sociales.	X ☐	☐	☐	Se observaron avances en habilidades sociales a medida interactuaban
Se observan avances en habilidades cognitivas.	X ☐	☐	☐	Se observaron avances en habilidades cognitivas como analizar, interpretar, clasificar, comparar

Lista de Verificación: Huerta o Jardín Escolar				
Indicador de Seguimiento	Superado	Por mejorar	En espera	Observaciones
Indicadores de Motivación				
Los niños y las niñas participan activamente en el cuidado de las plantas.	☒	☐	☐	Los niños y las niñas participaron activamente en el cuidado de las plantas
Muestran curiosidad por el proceso de crecimiento.	☒	☐	☐	Mostraron curiosidad por el proceso de crecimiento.
Indicadores de Participación Activa				
Los niños, las niñas y las familias colaboran en las actividades del huerto o jardín	☒	☐	☐	Hubo mucha colaboración de los niños, las niñas y las familias en las actividades del huerto o jardín
Comparten responsabilidades en el cuidado del jardín.	☒	☐	☐	La mayoría de los estudiantes fueron capaz de compartir responsabilidades en el huerto o jardín
Indicadores de Desarrollo				
Se observan mejoras en la comprensión de conceptos medioambientales.	☒	☐	☐	Se observaron mejoras en la comprensión de conceptos medioambientales

Se nota un aumento en la responsabilidad hacia la naturaleza.	☒	☐	☐	Se evidenció como aumentó la responsabilidad hacia la naturaleza.
---	-------------------------------------	--------------------------	--------------------------	---

Lista de Verificación: Taller de Lectura				
Indicador de seguimiento	Superado	Por mejorar	En espera	Observaciones
Indicadores de Motivación				
Los niños y las niñas muestran interés por los cuentos.	X ☐	☐	☐	Los niños y las niñas mostraron mucho interés por los cuentos.
Disfrutaban de las actividades de dramatización.	X ☐	☐	☐	Se observó un nivel muy participativo y disfrute en las experiencias de dramatización
Indicadores de Participación Activa				
Los niños y las niñas hacen preguntas sobre las historias.	X ☐	☐	☐	Los niños y las niñas hacían preguntas sobre las historias. Constantemente.

Opinan sobre las narrativas y temas tratados.	X ☐	☐	☐	La gran mayoría pudo lograr potenciar estas habilidades.
Indicadores de Desarrollo				
Se observa una mejora en la comprensión lectora	X ☐	☐	☐	Se observó una mejora significativa en la comprensión lectora
Anticipan lo que va a suceder	X ☐	☐	☐	La mayoría de los niños y las niñas fueron capaces de anticipar lo que iba a suceder en el cuento
Son capaces de crear un final para el cuento	X ☐	☐	☐	Fueron capaces de crear un final para el cuento
Crean su propio cuento	X ☐	☐	☐	Demostraron muchas habilidades potenciadas al crear su propio cuento

Lista de Verificación: Taller de Ciencia				
Indicador de seguimiento	Superado	Por mejorar	En espera	Observaciones
Indicadores de Motivación				

Los niños se muestran curiosos por los experimentos.	X ☐	☐	☐	Desde el primer momento estuvieron curiosos y motivados.
Muestran emoción al explorar fenómenos.	X ☐	☐	☐	Mostraban emoción al explorar fenómenos
Indicadores de Participación Activa				
Participan activamente en las actividades experimentales.	X ☐	☐	☐	Participaban activamente en las actividades experimentales.
Comparten sus observaciones con el grupo.	X ☐	☐	☐	La mayoría compartía sus observaciones con el grupo.
Indicadores de Desarrollo				
Se nota un avance en el pensamiento crítico.	X ☐	☐	☐	Se evidenció avances en el pensamiento crítico
Mejoran su habilidad para hacer preguntas y proponer hipótesis.	X ☐	☐	☐	Los niños y las niñas fueron capaces de mejorar la habilidad para hacer preguntas y proponer hipótesis.

Juegos Tradicionales: Lista de Verificación				
Indicador de Seguimiento	Superado	Por mejorar	En espera	Observaciones
Indicadores de Motivación				
Los niños y las niñas disfrutaban de los juegos tradicionales.	X ☐	☐	☐	Se observó mucha alegría en los estudiantes en los juegos.
Participan activamente, mostrando alegría y autonomía	X ☐	☐	☐	Participaban activamente, mostrando alegría y autonomía..
Indicadores de Participación Activa				
Respetan las reglas establecidas para los juegos.	X ☐	☐	☐	Muy rápidamente fueron aprendiendo a respetar las reglas.
Colaboran con sus compañeros durante el juego.	X ☐	☐	☐	A muchos se les vio colaborar con sus compañeros durante los juegos
Indicadores de Desarrollo				
Se observan mejoras en habilidades motoras.	X ☐	☐	☐	Se observaron mejoras en habilidades

				motoras como saltar, correr entre otras.
Mejoran su capacidad para trabajar en equipo.	X ☐	☐	☐	La mayoría se veía feliz trabajando en equipo en los juegos