

**EL SABOR DE NUESTRA TIERRA: EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS PARA
FORTALECER LA IDENTIDAD CULTURAL, LA DIVERSIDAD Y LA CONVIVENCIA
PACÍFICA EN TRANSICIÓN
THE FLAVOUR OF OUR LAND: PEDAGOGICAL EXPERIENCES TO STRENGTHEN
CULTURAL IDENTITY, DIVERSITY AND PEACEFUL COEXISTENCE IN
KINDERGARTEN**

Laura Katherine Guzman Gutierrez

Licenciatura en Educación Infantil, UNIMINUTO Virtual y a Distancia – UVD

Nivel de estudios: estudiante de pregrado

Laura.guzman-gut@uniminuto.edu.co

ORCID (0009-0001-8334-3628)

<https://orcid.org/0009-0001-8334-3628>

Edukivotos. Ibagué, Colombia

RESUMEN

El artículo analiza dos experiencias pedagógicas desarrolladas en el grado Transición de la Institución Educativa CREARTE, ubicada en la Avenida Guabinal N° 16-70 Barrio Interlaken en Ibagué, Tolima, durante septiembre y octubre de 2026, en el marco de la propuesta “El sabor de nuestra tierra”. La primera experiencia abordó la identidad cultural y la valoración de la diversidad mediante la literatura, la exploración de objetos cotidianos y una creación artística colectiva. La segunda se

centró en la convivencia y la paz a través de un cuento, situaciones-problema, un camino simbólico de piedras y actividades artísticas cooperativas. Se realizó una sistematización descriptiva de los diarios de campo, atendiendo a la participación, la expresión de ideas y emociones, el respeto por los turnos, el compartir y la búsqueda de alternativas pacíficas. Las observaciones registran interés y participación, así como dificultades propias del proceso de autorregulación infantil. Se concluye que las experiencias lúdicas, concretas y contextualizadas ofrecen oportunidades para conversar sobre identidad, diversidad, empatía y convivencia. Los hallazgos son exploratorios y corresponden a un grupo y a dos intervenciones; no permiten atribuir cambios duraderos ni generalizar resultados.

Palabras clave: identidad cultural; educación infantil; diversidad; convivencia escolar; competencias ciudadanas.

ABSTRACT

This article analyses two pedagogical experiences carried out with a kindergarten group at CREARTE School in Ibagué, Tolima, in September and October 2026, as part of the project “The Flavour of Our Land.” The first experience addressed cultural identity and appreciation of diversity through literature, exploration of everyday objects, and a collective art activity. The second focused on peaceful coexistence through a story, problem situations, a symbolic path made of stones, and cooperative artistic activities. A descriptive systematisation of field diaries was conducted, focusing on participation, expression of ideas and emotions, turn-taking, sharing, and the search for peaceful alternatives. The observations recorded interest and participation, alongside difficulties associated with the ongoing development of self-regulation in early childhood. The experiences suggest that playful, concrete, and context-based activities can create opportunities to discuss identity, diversity, empathy, and coexistence. These findings are exploratory and refer to one group and two pedagogical interventions; therefore, they do not establish lasting change or support broad generalisations.

Key words: cultural identity; early childhood education; diversity; school coexistence; citizenship skills.

INTRODUCCIÓN

La educación infantil constituye una etapa decisiva para la construcción de vínculos, el reconocimiento de sí mismo y de los demás, la expresión de emociones y la apropiación de experiencias culturales. En el aula, niñas y niños no llegan sin conocimientos: llevan consigo historias familiares, formas de hablar, gustos, alimentos, juegos, costumbres y experiencias que influyen en la manera como comprenden el mundo. Por ello, una práctica pedagógica pertinente necesita reconocer el contexto y crear oportunidades para que cada niño participe, se exprese y descubra que las diferencias hacen parte de la vida compartida.

En este marco se desarrolló la propuesta “El sabor de nuestra tierra” en el grado Transición de la Institución Educativa CREARTE, ubicada en Ibagué, Tolima. El trabajo se documentó en dos diarios de campo elaborados durante la práctica formativa de Licenciatura en Educación Infantil. La primera experiencia, registrada el 11 de septiembre de 2026, se orientó al reconocimiento de la identidad cultural y la diversidad. La segunda, realizada el 1 de octubre de 2026, se centró en la convivencia y la paz, entendidas como aprendizajes que se construyen en interacciones cotidianas: escuchar, compartir, esperar turnos, ayudar, expresar lo que se siente y buscar soluciones dialogadas.

La primera intervención empleó imágenes y una adaptación del cuento “El Principito”, seguida de la actividad “El Cohete Mágico de Nuestra Tierra”, en la que se presentaron objetos como maíz, flores y una materia de barro para propiciar conversaciones sobre su uso y presencia en los hogares. Como cierre, cada niño dejó la huella de su mano en un lienzo común. La propuesta permitió conectar experiencias familiares y objetos cercanos con la idea de que cada persona posee características propias y merece respeto. Durante el proceso se observaron curiosidad, participación y comentarios espontáneos; también aparecieron situaciones en las que varios niños deseaban intervenir o manipular los objetos al mismo tiempo.

La segunda intervención partió del cuento “Ricitos de Oro”, acompañado por un títere de jirafa. Luego, los niños analizaron imágenes de acciones que favorecen o dificultan la convivencia, decoraron en grupos un zapato de cartón a partir de la expresión “ponerse en los zapatos del otro”, recorrieron “El camino de las piedras” y elaboraron “Mi materia de la paz”. En el cierre cooperativo,

una red de lana debía sostener el zapato mientras el grupo coordinaba movimientos. Las actividades buscaban convertir conceptos abstractos como empatía, respeto y cooperación en situaciones visibles y practicables.

La relevancia de estas experiencias radica en que la identidad cultural y la convivencia no se desarrollan únicamente mediante explicaciones verbales. Requieren situaciones en las que los niños puedan observar, manipular, decidir, expresar opiniones, reconocer emociones y experimentar la interdependencia. Las actividades rectoras de literatura, exploración del medio y arte ofrecieron lenguajes diversos para participar, de acuerdo con las posibilidades de cada niño. A su vez, las dificultades observadas con los turnos y los materiales mostraron que la convivencia es un proceso en construcción que necesita acompañamiento constante, acuerdos comprensibles y oportunidades repetidas de práctica.

El propósito de este artículo es analizar de qué manera dos experiencias pedagógicas contextualizadas pueden favorecer oportunidades de aprendizaje relacionadas con la identidad cultural, la valoración de la diversidad y la convivencia pacífica en Transición. La pregunta orientadora es: ¿qué posibilidades y retos se identifican al integrar literatura, exploración del medio y arte en experiencias que buscan fortalecer la identidad cultural y las competencias ciudadanas en la educación infantil?

El artículo no presenta un experimento ni una medición estandarizada de resultados. Se trata de una sistematización descriptiva y reflexiva de dos experiencias documentadas mediante diarios de campo. En consecuencia, las interpretaciones se circunscriben a lo observado durante las intervenciones y no permiten afirmar que las actividades produjeron cambios permanentes en el comportamiento de los niños. Su aporte consiste en organizar evidencias situadas, reconocer decisiones pedagógicas útiles e identificar aspectos que pueden mejorarse en futuras implementaciones.

MARCO TEORICO

Identidad cultural y experiencias cercanas

La identidad cultural puede comprenderse como una construcción dinámica vinculada con las experiencias, prácticas, memorias, símbolos, relaciones y significados que las personas comparten en sus comunidades. En la infancia, esta construcción se alimenta de las interacciones con la familia, el barrio, la institución educativa y los objetos cotidianos que tienen significado para el niño. Por tanto, trabajar identidad cultural en el aula no implica presentar una única forma de ser o una cultura homogénea, sino abrir espacios para reconocer la pluralidad de historias y costumbres que conviven en el grupo.

En el diario de campo de la primera experiencia, los niños asociaron el maíz, las flores y la materia de barro con situaciones conocidas y experiencias familiares. Estas respuestas muestran la utilidad pedagógica de partir de elementos concretos y próximos, sin asumir que todos los niños les atribuyen el mismo significado. El diálogo docente permite que esas asociaciones se compartan y se amplíen, y que las diferencias sean recibidas con curiosidad en lugar de convertirse en motivos de exclusión.

Los trabajos referenciados en el diario de campo respaldan la pertinencia de crear propuestas didácticas para el fortalecimiento de la identidad cultural en Transición. Moya Rodríguez, Moya Lora y Habib Murgas (2022) abordan una estrategia didáctica orientada a este propósito. López y Hernández (2024) destacan el lugar de las tradiciones orales en el desarrollo de la identidad cultural, mientras que Caicedo y Meneses Ruano (2024) estudian las mingas de pensamiento como estrategia en un contexto indígena específico. Estos antecedentes no deben trasladarse mecánicamente a cualquier institución; ofrecen, más bien, razones para reconocer la cultura local y diseñar experiencias acordes con el contexto.

Diversidad, inclusión y reconocimiento del otro

La valoración de la diversidad supone reconocer que las personas presentan diferencias en sus características, gustos, experiencias, familias, formas de comunicarse y maneras de participar. En educación infantil, este reconocimiento se fortalece cuando los niños pueden hablar de sí mismos y escuchar a sus compañeros en un ambiente seguro. La actividad del lienzo colectivo hizo visible esta

idea: cada huella era distinta y, al mismo tiempo, contribuía a una creación común. La metáfora permitió relacionar la singularidad de cada participante con la pertenencia al grupo.

El reconocimiento de la diversidad no se agota en afirmar que todos somos diferentes. También exige decisiones pedagógicas concretas: ofrecer diversas formas de participación, evitar comparaciones que jerarquicen a los niños, acompañar a quienes necesitan más tiempo y garantizar que las intervenciones de todos sean escuchadas. Por ello, el docente debe observar quiénes participan con facilidad, quiénes requieren preguntas orientadoras y qué condiciones del ambiente favorecen o dificultan la expresión.

Aprendizaje activo, juego y experiencia concreta

Las dos intervenciones se apoyaron en experiencias activas. La narración literaria, el juego simbólico, la exploración de objetos, la manipulación de piedras y materas, la pintura y el reto cooperativo dieron a los niños oportunidades de aprender haciendo. Este enfoque se relaciona con la idea de que los aprendizajes infantiles adquieren sentido cuando se conectan con acciones, interacciones y situaciones comprensibles. Montessori (2004), citada en los diarios de campo, se vincula allí con la importancia de la exploración y la autonomía mediante materiales concretos.

El papel del adulto no consiste solamente en disponer recursos atractivos. Es necesario formular preguntas abiertas, escuchar las respuestas, recuperar las experiencias infantiles y ofrecer apoyos cuando las ideas todavía no se expresan con claridad. En el camino de las piedras, por ejemplo, algunos niños propusieron soluciones rápidamente y otros necesitaron preguntas adicionales. Esta diferencia no debe interpretarse automáticamente como falta de aprendizaje; puede indicar que se requieren distintos tiempos, modelos, apoyos verbales o alternativas gestuales para participar.

Educación emocional y autorregulación

La regulación emocional es relevante para la convivencia porque permite reconocer lo que se siente, expresar necesidades y responder de manera progresivamente más ajustada a las situaciones. Goleman (1995), referenciado en ambos diarios, destaca habilidades relacionadas con reconocer y manejar las emociones propias y comprender las de los demás. En las experiencias analizadas, la identificación de emociones durante el cuento y las preguntas sobre cómo actuar ante un compañero triste o ante un desacuerdo permitieron vincular el lenguaje emocional con acciones concretas.

Es importante evitar esperar que niños de Transición controlen siempre sus impulsos sin apoyo. La espera de turnos, el uso compartido de materiales y la tolerancia a que otro participe primero son

habilidades en desarrollo. En lugar de etiquetar estas situaciones como mala conducta, el acompañamiento puede convertirlas en oportunidades para practicar la pausa, pedir ayuda, negociar, reparar una acción y retomar la actividad. Las normas funcionan mejor cuando se expresan de manera breve, se representan visualmente y se recuerdan antes de los momentos de mayor demanda.

Convivencia escolar, empatía y cultura de paz

La convivencia escolar se construye en las relaciones cotidianas y en las formas en que una comunidad responde a las diferencias y los conflictos. No significa ausencia absoluta de desacuerdos, sino desarrollo de recursos para afrontarlos sin agresión, mediante escucha, diálogo, acuerdos y reparación. Carreño y Roza García (2020), citados en el segundo diario, resaltan la importancia de estrategias educativas para fortalecer convivencia y paz. Pontiluis, Estrada y Atencio (2023) también se relacionan con propuestas pedagógicas dirigidas a la formación de una cultura de paz.

La metáfora “ponerse en los zapatos del otro” permitió conversar sobre empatía en términos accesibles para los niños. Del mismo modo, el camino de piedras representó acciones como escuchar, ayudar, compartir o esperar. La actividad cooperativa de la lana hizo visible que los movimientos individuales afectaban el resultado colectivo. Estas representaciones son útiles cuando se conectan con situaciones reales del aula y se retoman después de la experiencia; por sí solas, no garantizan que los niños actuarán de la misma manera en todos los conflictos.

Literatura, exploración del medio y arte como actividades rectoras

La literatura ofrece personajes y situaciones que permiten tomar distancia de los conflictos reales y conversar sobre ellos sin señalar directamente a un niño. La exploración del medio posibilita observar objetos, plantear preguntas y relacionar aprendizajes con el entorno. El arte, por su parte, abre posibilidades de expresión no exclusivamente verbal y facilita construir productos compartidos. En las dos experiencias, estas actividades se articularon alrededor de propósitos formativos comunes, en vez de desarrollarse como momentos aislados.

La selección de recursos debe responder al propósito pedagógico y a las características del grupo. Las imágenes, el títere, los objetos dentro del cohete, las piedras, las materas, la pintura y la lana generaron interés; sin embargo, el atractivo del material también puede aumentar el deseo de usarlo simultáneamente. Por eso, la planeación necesita contemplar la organización de turnos, la distribución

de materiales, el tiempo disponible y las alternativas para niños que prefieren observar antes de participar.

Marco normativo y curricular

En Colombia, la Ley 115 de 1994 establece el marco general del servicio educativo y reconoce la formación integral como finalidad de la educación. La Ley 1098 de 2006 establece disposiciones para la protección integral de niños, niñas y adolescentes. La Ley 1620 de 2013 crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y plantea responsabilidades para promover derechos humanos, educación para la sexualidad y prevención y mitigación de la violencia escolar. Estas normas ofrecen un marco general para comprender la importancia de la convivencia y la protección de la infancia; su aplicación concreta debe revisarse según las orientaciones institucionales y las disposiciones vigentes.

Los Derechos Básicos de Aprendizaje para Transición y las orientaciones curriculares del Ministerio de Educación Nacional pueden apoyar la planeación de experiencias relacionadas con la expresión, la exploración, la interacción y la construcción de acuerdos. En este manuscrito no se atribuye un número específico de DBA a cada actividad porque los diarios aportados no incluyen la transcripción completa de los DBA seleccionados. Antes de enviar el artículo a una revista, se recomienda cotejar los enunciados con el documento oficial utilizado por la institución.

MÉTODO

Se realizó una sistematización descriptiva de dos experiencias pedagógicas documentadas en diarios de campo de la práctica formativa de Licenciatura en Educación Infantil. El escenario fue la Institución Educativa CREARTE, en Ibagué, Tolima, en un aula del grado Transición. La primera experiencia se registró el 11 de septiembre de 2026 y la segunda tuvo lugar el 1 de octubre de 2026. Los diarios identifican como propósito de la primera intervención el reconocimiento de la identidad cultural y la diversidad; la segunda se orientó al fortalecimiento de la convivencia y la paz.

La unidad de análisis estuvo constituida por las descripciones narrativas de las actividades, las respuestas de los niños consignadas por la practicante, las situaciones de interacción y las reflexiones sobre aspectos positivos y por mejorar. No se dispone en los documentos de una muestra estadística, instrumentos estandarizados, grabaciones, entrevistas formales ni mediciones pretest-postest. En consecuencia, el artículo adopta un enfoque cualitativo, descriptivo y reflexivo, sin pretensión de establecer relaciones causales.

El procedimiento analítico comprendió cuatro pasos. Primero, se identificaron las actividades y sus propósitos. Segundo, se agruparon las observaciones en categorías iniciales: participación e interés; identidad y experiencias familiares; expresión de ideas y emociones; respeto por turnos y materiales; cooperación y solución pacífica de situaciones; y retos de la mediación pedagógica. Tercero, se compararon los aspectos que aparecían en ambas experiencias, especialmente la participación activa y la necesidad de acompañar la autorregulación. Cuarto, se interpretaron las observaciones a la luz de los referentes citados en los diarios de campo.

Se tuvieron en cuenta criterios de prudencia interpretativa: diferenciar lo observado de lo inferido, evitar generalizar a toda la población infantil y no afirmar que una intervención breve produjo cambios permanentes. Las experiencias se describen como oportunidades pedagógicas y los resultados como indicios situados. En una versión para publicación se debe confirmar la autorización institucional correspondiente, proteger la identidad de los niños y verificar si se requiere consentimiento informado de sus acudientes para divulgar registros o imágenes. El artículo no incluye nombres ni datos identificables de los niños.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1. La identidad cultural se hizo cercana a través de objetos y relatos

En la primera experiencia, la presentación de El Principito funcionó como recurso de motivación y dio paso a preguntas sobre lo que hace especial a cada persona. Los niños compartieron gustos, alimentos preferidos, juegos y personas importantes. La narración permitió conversar sobre emociones y diferencias entre personajes. Según el diario, algunos niños identificaron alegría, tristeza, sorpresa y miedo, y relacionaron estas emociones con las situaciones del cuento.

La actividad “El Cohete Mágico de Nuestra Tierra” amplió la conversación desde los personajes literarios hacia objetos concretos. El maíz, las flores y la materia de barro propiciaron respuestas vinculadas con experiencias domésticas. Algunos niños reconocieron alimentos que consumían en sus hogares y otros asociaron los objetos con espacios conocidos. La observación sugiere que los

recursos próximos a la vida cotidiana facilitaron que los niños compartieran conocimientos previos y construyeran conexiones entre la actividad escolar y el entorno familiar.

Este resultado debe entenderse con cautela: reconocer un objeto o relatar una experiencia no demuestra por sí solo una comprensión profunda de la identidad cultural. Sí constituye una oportunidad para iniciar conversaciones sobre el lugar donde vivimos, las prácticas de nuestras familias y los significados que compartimos. Una continuidad posible sería invitar a las familias a aportar relatos, recetas, canciones u objetos que puedan presentarse de forma voluntaria, cuidando que ninguna costumbre se convierta en criterio para juzgar a otra.

2. La creación colectiva representó la diversidad

En el cierre artístico, cada niño plasmó la huella de su mano en un lienzo común. Durante la actividad, los participantes observaron las formas y los colores, compararon algunas huellas y respondieron preguntas sobre las acciones que pueden realizar con sus manos para cuidar, ayudar o colaborar. Al observar el resultado colectivo, se conversó sobre cómo cada huella era diferente y todas contribuían a una misma creación.

La actividad permitió representar visualmente una idea central: las personas pueden ser diferentes y, aun así, pertenecer a un grupo y aportar a una tarea compartida. Además, requirió compartir materiales y esperar para participar. El diario registra alegría, curiosidad y entusiasmo, junto con momentos de impaciencia o inconformidad cuando varios niños deseaban dejar su huella primero. De este modo, el producto artístico fue tanto una representación de la diversidad como una situación real para practicar acuerdos de convivencia.

El resultado pedagógico no se encuentra únicamente en el lienzo terminado. También se encuentra en las interacciones necesarias para producirlo: negociar el uso de la pintura, observar la participación de los compañeros, cuidar el espacio y aceptar que la creación se construye por turnos. En futuras aplicaciones convendría registrar de manera más sistemática qué apoyos ayudaron a resolver las esperas y cómo participaron los niños que necesitaron más acompañamiento.

3. Los conflictos cotidianos se convirtieron en oportunidades de aprendizaje

La segunda experiencia inició con “Ricitos de Oro”, acompañada por un títere de jirafa. Durante la narración se plantearon situaciones relacionadas con tomar un objeto ajeno, pedirlo prestado y compartir. Los niños propusieron alternativas y algunos relacionaron las situaciones con experiencias del aula. Posteriormente, las imágenes de acciones positivas y acciones que dificultan la convivencia permitieron clasificar situaciones y explicar por qué ciertas respuestas contribuían a vivir en paz.

El uso de un martillo de plástico para señalar simbólicamente una acción inadecuada llamó la atención de los niños y abrió la posibilidad de pensar qué podía hacerse de otra manera. Para que este recurso mantenga su intención formativa, es importante dirigir la atención hacia la conducta o la situación y no hacia la persona. La reflexión debe centrarse en alternativas, reparación y cuidado, evitando que el juego se interprete como autorización para golpear a compañeros.

La decoración grupal de un zapato de cartón permitió trabajar la expresión “ponerse en los zapatos del otro”. Los grupos compartieron materiales y presentaron acciones para favorecer la convivencia. La metáfora facilitó explicar la empatía como un intento de comprender cómo puede sentirse otra persona. Sin embargo, comprender una idea durante una actividad no significa que se aplique espontáneamente en todos los contextos; por ello, estas conversaciones necesitan retomarse ante situaciones reales, con preguntas como “¿qué crees que sintió tu compañero?” o “¿qué podrías hacer para reparar lo ocurrido?”.

4. El camino de las piedras convirtió acuerdos en acciones

En “El camino de las piedras”, cada participante recorrió un trayecto y escogió una piedra después de responder a una situación cotidiana: un compañero quiere el mismo juguete, un amigo está triste o alguien desea participar mientras otro habla. Las respuestas incluyeron compartir, ayudar y esperar. Algunos niños respondieron con rapidez; otros necesitaron preguntas orientadoras. Esta variabilidad confirma la importancia de ofrecer diferentes formas de responder, incluyendo palabras, gestos o elecciones entre alternativas.

Cuando varios niños quisieron pasar primero, fue necesario recordar los acuerdos. La situación muestra que el turno no se aprende únicamente por haber escuchado una regla: se practica en contextos donde esperar tiene un propósito visible y donde el adulto ayuda a anticipar quién participa. Una mejora posible sería utilizar tarjetas con nombres o símbolos, un objeto de la palabra y una

secuencia visual de los pasos, de manera que la organización no dependa exclusivamente de instrucciones verbales repetidas.

Al colocar juntas las piedras en una materia, el grupo pudo observar cómo acciones individuales se integraban en una representación colectiva. Esta metáfora conectó el comportamiento individual con el bienestar común. Su valor depende de la conversación que acompaña la acción: los niños necesitan relacionar las piedras con comportamientos observables y cotidianos, no solamente con palabras abstractas como paz o respeto.

5. La materia de la paz y el reto cooperativo

En “Mi materia de la paz”, los niños decoraron una materia y eligieron piedras de colores asociados a acciones: ayudar, escuchar, compartir y detenerse a hablar cuando se está enojado. La selección permitió expresar una intención personal de acuerdo con las posibilidades de cada niño. La actividad también generó situaciones de uso compartido de los materiales, por lo que el propósito de convivencia se trabajó mientras se realizaba la producción artística.

En el reto final, los niños utilizaron una red de lana para sostener el zapato de cartón y coordinar movimientos. El zapato se movió en algunos momentos y el grupo necesitó reorganizarse, escuchar indicaciones y ajustar sus acciones. El desafío hizo visible la interdependencia: un movimiento individual podía afectar el resultado de todos. La experiencia ofreció una oportunidad concreta para practicar coordinación, escucha y cooperación.

El diario señala que fue necesario repetir indicaciones y solicitar que los niños observaran cómo sus movimientos influían en los demás. Esto sugiere que, para futuras intervenciones, conviene demostrar primero el reto, establecer reglas breves, asignar roles rotativos y realizar pausas de reflexión. También se recomienda valorar el proceso y no solo el logro de sostener el zapato, para evitar que la competencia por alcanzar el resultado desplace el propósito cooperativo.

6. Categorías Identificadas

Categoría	Evidencia consignada en los diarios	Lectura pedagógica
Participación e interés	Curiosidad ante El Principito, el cohete, el títere, las piedras y las materas.	Los recursos concretos y narrativos pueden facilitar la disposición a participar.
Identidad y contexto	Asociaciones del maíz, las flores y la matera con experiencias familiares.	Partir del entorno abre oportunidades para conversar sobre cultura e historia familiar.
Diversidad	Comparación de huellas y reconocimiento de que cada una era diferente.	La producción colectiva permite representar singularidad y pertenencia.
Autorregulación	Varios niños querían participar primero o usar simultáneamente los materiales.	Los turnos y la espera requieren práctica, anticipación y mediación adulta.
Empatía y convivencia	Respuestas sobre compartir, ayudar, escuchar y ponerse en el lugar del otro.	Las situaciones-problema favorecen la reflexión sobre alternativas de acción.
Cooperación	Coordinación grupal para sostener el zapato con la red de lana.	La interdependencia puede hacerse visible mediante retos colectivos.

Tabla N°1: Categorías identificadas en las dos experiencias pedagógicas

La comparación entre las dos experiencias permite reconocer un hilo común: los aprendizajes sobre identidad y convivencia se trabajaron desde la participación activa, el uso de recursos concretos y la conversación guiada. En la primera intervención, las diferencias se abordaron a través de objetos, relatos y huellas; en la segunda, se enfatizaron las decisiones ante situaciones de conflicto, la espera y la cooperación. Ambas mostraron que el interés por participar puede coexistir con dificultades para regular impulsos, lo que demanda que la planeación contemple tanto el contenido como las condiciones de interacción.

Las observaciones también revelan límites importantes. Los diarios fueron elaborados por la practicante y describen dos jornadas; no se cuenta con un registro independiente ni con un seguimiento posterior. Por ello, expresiones como “fortalecer” deben entenderse como intención pedagógica y oportunidad de práctica, no como evidencia de un cambio estable medido. Un estudio posterior podría incluir varias sesiones, una lista de observación con indicadores definidos previamente, registros de situaciones antes y después y conversaciones con la docente titular, siempre con las autorizaciones correspondientes.

Discusión

Los registros sugieren que las experiencias basadas en literatura, exploración y arte ofrecen escenarios adecuados para iniciar conversaciones sobre identidad cultural, diversidad y convivencia en Transición. En la primera experiencia, los objetos cotidianos facilitaron que los niños relacionaran la actividad con sus hogares; el lienzo permitió representar la diferencia como parte de una creación común. En la segunda, los cuentos y las situaciones-problema brindaron un marco simbólico para pensar cómo pedir un objeto, ayudar a un compañero, esperar o expresar desacuerdo.

Estos hallazgos son coherentes con los antecedentes incluidos en los diarios de campo. Moya Rodríguez et al. (2022), López y Hernández (2024), y Caicedo y Meneses Ruano (2024) sitúan la identidad cultural como un ámbito que puede trabajarse mediante estrategias didácticas y prácticas culturales contextualizadas. Carreño y Rozo García (2020) y Pontiluis et al. (2023) se relacionan con la necesidad de promover convivencia y cultura de paz desde acciones educativas. En este artículo, tales trabajos funcionan como referentes interpretativos; no se afirma que las experiencias analizadas reproduzcan sus métodos ni que sus resultados sean directamente comparables.

Un aporte de la propuesta es la articulación de propósitos sociales con actividades concretas. En lugar de tratar la identidad, la diversidad y la paz como temas exclusivamente discursivos, se dispusieron materiales y tareas que requerían observar, elegir, escuchar y coordinarse. Esta articulación permitió que el objetivo de aprendizaje se expresara en el propio modo de participar. Compartir la pintura o esperar para dejar una huella no fueron asuntos externos a la planeación: formaron parte de la experiencia mediante la cual se conversó sobre respeto y colaboración.

Al mismo tiempo, la necesidad de recordar los acuerdos muestra que las habilidades de convivencia no se consolidan en una sola sesión. La autorregulación infantil se desarrolla gradualmente y se apoya en la organización del ambiente, la consistencia de los adultos y la posibilidad de practicar repetidamente. En este sentido, el papel docente incluye anticipar las dificultades: definir turnos, distribuir materiales suficientes cuando sea posible, mostrar visualmente la secuencia y acordar señales para pedir la palabra. Estas decisiones no eliminan todo desacuerdo, pero pueden hacerlo más manejable y convertirlo en una oportunidad de aprendizaje.

La diversidad debe abordarse con sensibilidad para evitar que una actividad cultural presente una imagen única de la comunidad. El maíz, las flores o una matera pueden tener significados diferentes para cada familia. Por ello, la pregunta pedagógica más productiva no es qué objeto representa de manera definitiva a todos, sino qué recuerdos, usos o historias asocia cada niño con él. Esta perspectiva reconoce la pluralidad cultural y evita convertir una experiencia de identidad en una lista fija de símbolos.

En relación con la convivencia, las metáforas —ponerse en los zapatos del otro, depositar una piedra de paz o sostener un zapato entre todos— hacen visibles conceptos que pueden resultar abstractos. No obstante, la metáfora necesita acompañarse de ejemplos concretos y de seguimiento. Después de una actividad, la docente puede retomar el acuerdo cuando surge una disputa y preguntar qué acción del camino de la paz puede ayudar. De esta manera, la experiencia simbólica se conecta con la vida diaria y no queda limitada al producto elaborado.

También se debe considerar la inclusión. Los diarios indican que algunos niños necesitaron preguntas orientadoras y acompañamiento más cercano. Las futuras aplicaciones pueden ofrecer varias vías de respuesta: hablar, señalar una imagen, elegir una tarjeta, representar con un gesto o pedir apoyo. Así, la participación no queda restringida a quienes responden rápidamente o se sienten cómodos hablando frente al grupo. El diseño de apoyos visuales y la flexibilidad del tiempo contribuirían a responder a ritmos distintos. Por último, la sistematización tiene límites metodológicos. Las observaciones corresponden a dos experiencias en una institución y fueron registradas por quien implementó las actividades. No hay grupo de comparación, mediciones estandarizadas ni seguimiento a largo plazo. En consecuencia, no se puede concluir que las intervenciones causaron mejoras duraderas en la convivencia o en la identidad cultural. Sí puede sostenerse que crearon oportunidades observables para expresar ideas, reconocer objetos, reflexionar sobre emociones y practicar acuerdos. Una investigación futura podría analizar la continuidad de esas acciones en diferentes momentos de la jornada y contrastar registros de varios observadores, como lo analizamos en estas primeras fases:

Análisis Situacional y Reflexión Crítica de la Práctica Pedagógica

A partir de la sistematización, se integran las reflexiones contextuales y el análisis frente a lo vivido en la institución: Las vivencias en la Institución Educativa CREARTE demuestran que los infantes traen consigo saberes previos arraigados en su entorno. Tal como plantea Zambrano (2017), la globalización y la homogeneización exigen que la escuela revitalice las raíces comunitarias. La incorporación de elementos tangibles (maíz, flores, materas, piedras) propició la autonomía y el aprendizaje activo propuesto por Montessori (2004). Asimismo, los conflictos de aula no deben verse como fallas, sino como oportunidades para desarrollar la inteligencia emocional y la empatía descritas por Goleman (1995), promoviendo una cultura de paz vivencial tal como lo señalan Carreño y Roza García (2020) y Pontiluis et al. (2023). Reflexión crítica del estudiante en formación: Como docente en formación, se reconocen grandes aciertos en la mediación a través de las actividades rectoras (literatura, arte y exploración del medio), el uso de recursos tridimensionales con alta carga simbólica y la apertura de espacios para escuchar la voz de los niños. No obstante, se identifican aspectos claros por mejorar: la gestión de la impaciencia y la autorregulación ante la alta demanda de materiales, la necesidad de estructurar apoyos visuales previos para la espera de turnos, y la distribución del tiempo para evitar ritmos apresurados en las reflexiones colectivas. Lejos de ser debilidades, estos retos ofrecen pautas concretas para optimizar la planeación y la mediación pedagógica en el futuro.

CONCLUSIONES

Los registros sugieren que las experiencias basadas en literatura, exploración y arte ofrecen escenarios adecuados para iniciar conversaciones sobre identidad cultural, diversidad y convivencia en Transición. En la primera experiencia, los objetos cotidianos facilitaron que los niños relacionaran la actividad con sus hogares; el lienzo permitió representar la diferencia como parte de una creación común. En la segunda, los cuentos y las situaciones-problema brindaron un marco simbólico para pensar cómo pedir un objeto, ayudar a un compañero, esperar o expresar desacuerdo.

Estos hallazgos son coherentes con los antecedentes incluidos en los diarios de campo. Moya Rodríguez et al. (2022), López y Hernández (2024), y Caicedo y Meneses Ruano (2024) sitúan la identidad cultural como un ámbito que puede trabajarse mediante estrategias didácticas y prácticas culturales contextualizadas. Carreño y Rozo García (2020) y Pontiluis et al. (2023) se relacionan con la necesidad de promover convivencia y cultura de paz desde acciones educativas. En este artículo, tales trabajos funcionan como referentes interpretativos; no se afirma que las experiencias analizadas reproduzcan sus métodos ni que sus resultados sean directamente comparables.

Un aporte de la propuesta es la articulación de propósitos sociales con actividades concretas. En lugar de tratar la identidad, la diversidad y la paz como temas exclusivamente discursivos, se dispusieron materiales y tareas que requerían observar, elegir, escuchar y coordinarse. Esta articulación permitió que el objetivo de aprendizaje se expresara en el propio modo de participar. Compartir la pintura o esperar para dejar una huella no fueron asuntos externos a la planeación: formaron parte de la experiencia mediante la cual se conversó sobre respeto y colaboración.

Al mismo tiempo, la necesidad de recordar los acuerdos muestra que las habilidades de convivencia no se consolidan en una sola sesión. La autorregulación infantil se desarrolla gradualmente y se apoya en la organización del ambiente, la consistencia de los adultos y la posibilidad de practicar repetidamente. En este sentido, el papel docente incluye anticipar las dificultades: definir turnos, distribuir materiales suficientes cuando sea posible, mostrar visualmente la secuencia y acordar señales para pedir la palabra. Estas decisiones no eliminan todo desacuerdo, pero pueden hacerlo más manejable y convertirlo en una oportunidad de aprendizaje.

La diversidad debe abordarse con sensibilidad para evitar que una actividad cultural presente una imagen única de la comunidad. El maíz, las flores o una materia pueden tener significados diferentes para cada familia. Por ello, la pregunta pedagógica más productiva no es qué objeto representa de manera definitiva a todos, sino qué recuerdos, usos o historias asocia cada niño con él. Esta perspectiva reconoce la pluralidad cultural y evita convertir una experiencia de identidad en una lista fija de símbolos.

En relación con la convivencia, las metáforas —ponerse en los zapatos del otro, depositar una piedra de paz o sostener un zapato entre todos— hacen visibles conceptos que pueden resultar abstractos. No obstante, la metáfora necesita acompañarse de ejemplos concretos y de seguimiento. Después de una actividad, la docente puede retomar el acuerdo cuando surge una disputa y preguntar qué acción del camino de la paz puede ayudar. De esta manera, la experiencia simbólica se conecta con la vida diaria y no queda limitada al producto elaborado.

También se debe considerar la inclusión. Los diarios indican que algunos niños necesitaron preguntas orientadoras y acompañamiento más cercano. Las futuras aplicaciones pueden ofrecer varias vías de respuesta: hablar, señalar una imagen, elegir una tarjeta, representar con un gesto o pedir apoyo. Así, la participación no queda restringida a quienes responden rápidamente o se sienten cómodos hablando frente al grupo. El diseño de apoyos visuales y la flexibilidad del tiempo contribuirían a responder a ritmos distintos.

Por último, la sistematización tiene límites metodológicos. Las observaciones corresponden a dos experiencias en una institución y fueron registradas por quien implementó las actividades. No hay grupo de comparación, mediciones estandarizadas ni seguimiento a largo plazo. En consecuencia, no se puede concluir que las intervenciones causaron mejoras duraderas en la convivencia o en la identidad cultural. Sí puede sostenerse que crearon oportunidades observables para expresar ideas, reconocer objetos, reflexionar sobre emociones y practicar acuerdos. Una investigación futura podría analizar la continuidad de esas acciones en diferentes momentos de la jornada y contrastar registros de varios observadores.

RECOMENDACIONES

1. Dar continuidad a las experiencias durante varias semanas y retomarlas en situaciones reales de aula, para que los acuerdos de respeto, escucha y cooperación no queden limitados a una actividad aislada.
2. Elaborar acuerdos visuales antes de iniciar las actividades: esperar turno, pedir prestado, compartir, escuchar y cuidar los materiales. Revisarlos brevemente al comienzo y reconocer cuando los niños los ponen en práctica.
3. Ampliar las oportunidades de participación mediante respuestas orales, gestos, imágenes, tarjetas o elecciones entre alternativas. Brindar tiempo adicional y acompañamiento a los niños que lo requieran, sin comparar sus ritmos.
4. Vincular a las familias de forma voluntaria, por ejemplo mediante relatos, canciones, recetas, juegos u objetos cotidianos que puedan compartir. Evitar asumir que todas las familias tienen las mismas costumbres o posibilidades de aportar materiales.
5. En las actividades de resolución de conflictos, centrar la conversación en las acciones y sus efectos, no en etiquetar a los niños. Promover preguntas que ayuden a reconocer emociones, proponer alternativas y reparar el daño cuando corresponda.
6. Organizar los recursos con anticipación, definir turnos o roles rotativos y prever materiales alternativos. En retos cooperativos, valorar la escucha, la coordinación y el esfuerzo colectivo, no únicamente la obtención del resultado.
7. Fortalecer la evaluación formativa con una guía de observación breve que registre indicadores como: expresa una idea o emoción; reconoce una acción de ayuda o respeto; espera con apoyo su turno; comparte materiales; propone una alternativa pacífica; y participa en una tarea colectiva. Los registros deben describir conductas observables y evitar etiquetas personales.
8. Triangular la información en futuras implementaciones mediante diarios de campo, observaciones de la docente titular y producciones infantiles, respetando la privacidad y las autorizaciones

requeridas. Si se pretende afirmar cambios, es necesario realizar seguimiento y definir criterios comparables antes y después.

9. Revisar los DBA y los referentes curriculares en sus documentos oficiales antes de enviar el manuscrito a publicación, y precisar cuáles se relacionan directamente con cada experiencia.

10. Ajustar el manuscrito a las normas editoriales vigentes de EDUKIVOTOS. La plantilla solicita extensiones amplias y entre 40 y 50 referencias; esta versión es un borrador académico basado en los dos diarios aportados, por lo que debe ampliarse con literatura verificada, datos editoriales completos y revisión de requisitos de la revista antes de considerarse una versión final.

CONFLICTO DE INTERESES.

El autor declara que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

REFERENCIAS

Amar Amar, J. J. (2004). Desarrollo infantil y construcción del mundo social: (ed.). Universidad del Norte. <https://elibro.net/es/ereader/uniminuto/70788?page=1>

Arroyo, E. y Cuenca, J. M. (2021). Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 96 (35.3), 109-128.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91433>

Bonilla Martos, A. L. (Coord.) & Guasch Marí, Y. (Coord.). (2018). Entorno, sociedad y cultura en educación infantil: fundamentos, propuestas y aplicaciones: (ed.). Grupo Anaya - Ediciones Pirámide. <https://elibro.net/es/ereader/uniminuto/106007?page=1>

Cano-Díaz, L. H., Pulido-Álvarez, A. C., & Giraldo-Huertas, J. (2015). Una mirada a la caracterización de la primera infancia: contextos y métodos*/An analysis of the characterization of early childhood: contexts and methods/Um olhar sobre a caracterização da primeira infância: contextos e métodos. Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13(1), 279-293. <https://ezproxy.uniminuto.edu/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/una-mirada-la-caracterización-de-primera-infancia/docview/1659804532/se-2>

Caicedo Caicedo, M. S., & Meneses Ruano, S. D. (2024). Las mingas de pensamiento como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la identidad cultural en niños de 5 a 6 años de grado transición de la IE Agropecuaria Mariscal Sucre, resguardo indígena de Funes, Gran Pueblo de los Pastos (Doctoral dissertation, San Juan de Pasto-Nariño [Colombia]: Universidad CESMAG). <http://repositorio.unicesmag.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/1296>

Carreño, M., & Roza García, H. (2020). Estrategias para desarrollar la convivencia y la paz desde la educación. *Academia Y Virtualidad*, 13(2), 35–56. <https://doi.org/10.18359/ravi.4501>

Leal-Leal, G. A., & Cataldo-González, H. M. (2024). Discursos pedagógico-políticos sobre memoria histórica, convivencia y paz, en contextos educativos desafiantes. *AiBi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 12(3), 140-151. <https://doi.org/10.15649/2346030X.4449>

López, S. P. C., & Hernández, D. Y. H. (2024). La importancia de las tradiciones orales como medio para fortalecer el desarrollo de la identidad cultural en la educación. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(3), 6101-6126. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9787385>

Moya Rodríguez, Ángela M., Moya Lora, S. I., & Habib Murgas, V. R. (2022). Estrategia didáctica para el fortalecimiento de la identidad cultural para el nivel de transición. *Revista UNIMAR*, 40(1), 114–135. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art6>

Pontiluis, D. J. M., Estrada, E. S. M., & Atencio, E. J. M. (2023). Aplicación del proyecto pedagógico de aula “Gestores de convivencia y paz” como estrategia para la formación de la cultura de la paz en los niños en el departamento de La Guajira. *Región Científica*, 2(1), 20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9839630>

Rosado Martínez, S. A. ., Martínez Negrete, G. M., & Rosado Martínez, L. M. (2024). Los derechos de los niños en la educación infantil: interculturalidad, inclusión y la visión de los docentes sobre su impacto. *Sage Sphere Multidisciplinary Studies*, 1(1), 1-19. <https://doi.org/10.63688/nw822e79>

Vega-Mendoza, C. A. (2025). Convivencia escolar y cultura de paz en Colombia: Retos y oportunidades. *Revista Arbitrada*