

ISSN: 3115 - 2341

EDUKIVOTOS

Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Económicas



Volumen 2, Número 4

Octubre - Diciembre del 2026

- Economía
- Territorio
- Gestión Pública
- Educación

Conocimiento Abierto y Difusión Científica

Revista científica Arbitrada

EDITORIAL

Volumen 2, Número 4 (Octubre – Diciembre 2026)

La Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Económicas, EDUKIVOTOS, continúa fortaleciendo su proyecto académico con la publicación de su Volumen 2, Número 4, correspondiente al período octubre-diciembre de 2026. Esta edición reafirma el compromiso de la revista con la producción, difusión y apropiación social del conocimiento, mediante la publicación de trabajos que abordan problemáticas educativas y socioculturales desde perspectivas pedagógicas, cualitativas e interdisciplinarias. Los artículos reunidos contribuyen a la reflexión sobre los procesos de formación durante la primera infancia y la educación primaria, así como sobre las estrategias didácticas que favorecen el desarrollo integral, la construcción de identidad y la convivencia en los contextos escolares.

El presente número reúne investigaciones y experiencias pedagógicas que comparten una preocupación central: comprender cómo las prácticas educativas pueden contribuir a la formación de niños y niñas capaces de reconocer su identidad, valorar la diversidad, relacionarse respetuosamente con los demás y desarrollar progresivamente sus competencias comunicativas, cognitivas y ciudadanas. Los trabajos presentan experiencias desarrolladas en instituciones educativas y espacios de formación de Ibagué, Tolima, y se apoyan en registros de observación, diarios de campo, estrategias de intervención y procesos de reflexión sobre la práctica pedagógica.

En el ámbito de la identidad cultural, la pluralidad y la convivencia, esta edición incorpora varios trabajos que examinan las posibilidades de integrar estos componentes en las experiencias cotidianas de aprendizaje. El artículo *Sembrando raíces desde la primera infancia: experiencias pedagógicas para el fortalecimiento de la identidad cultural* sistematiza dos experiencias desarrolladas con niños y niñas de 12 meses a 2 años, mediante actividades relacionadas con la diversidad natural de Colombia, la exploración, la expresión artística y la cooperación. En una línea complementaria, el trabajo *Competencias integradoras en la primera infancia: una experiencia pedagógica en identidad cultural y convivencia y paz* analiza una propuesta dirigida a estudiantes de grado primero, en la que se articulan las dimensiones socioafectiva, comunicativa, estética y corporal a través del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio.

La formación ciudadana y la construcción de una cultura de paz constituyen otro eje relevante de la edición. El artículo *Competencias ciudadanas para la convivencia y la paz en la primera infancia: el tablero de las acciones que construyen paz* examina experiencias pedagógicas orientadas al reconocimiento de la diversidad, el respeto por las diferencias, la gestión de las emociones y la cooperación. A su vez, *Fortalecimiento de las competencias ciudadanas en la educación primaria: experiencias pedagógicas sobre identidad cultural, convivencia y paz* presenta actividades participativas relacionadas con la identidad tolimense, el reconocimiento de los conflictos y la construcción de relaciones respetuosas. Estos aportes se complementan con el estudio *Los símbolos patrios como estrategia pedagógica para fortalecer la escucha y la sana convivencia en niños y niñas de educación inicial*, que utiliza la bandera de Colombia como recurso para trabajar la atención, el respeto por los turnos y la participación en el aula.

En esta misma perspectiva, el artículo *CRECE: Competencias ciudadanas e identidad cultural* presenta una estrategia pedagógica fundamentada en un enfoque socioconstructivista, participativo y lúdico. Su propuesta utiliza un árbol didáctico como recurso articulador de actividades relacionadas con la identidad cultural y la pluralidad, la convivencia y la paz, la responsabilidad

democrática y el cuidado del entorno. Por su parte, *El sabor de nuestra tierra: experiencias pedagógicas para fortalecer la identidad cultural, la diversidad y la convivencia pacífica en transición* sistematiza dos experiencias que recurren a la literatura, la exploración de objetos cotidianos, la creación artística y las actividades cooperativas para promover la expresión, la empatía y la búsqueda de alternativas pacíficas ante situaciones de desacuerdo.

En el campo de los procesos de lectura y escritura, la edición reúne investigaciones que examinan distintas estrategias para acompañar el desarrollo del lenguaje escrito desde las primeras etapas de formación. *Aventuras literarias: despertando el sentido de la lectura en primer grado* aborda la diversidad de los niveles de apropiación del sistema escrito y la utilización de estrategias lúdicas, multisensoriales y literarias para favorecer la comprensión lectora, la autonomía y el aprendizaje cooperativo. En una dirección complementaria, *El método global como estrategia pedagógica para fortalecer los primeros pasos en la lectura y la escritura en prejardín* analiza experiencias dirigidas a niños y niñas de 3 a 4 años, mediante la asociación de imágenes, objetos, palabras significativas y situaciones cotidianas. El trabajo destaca el uso de materiales didácticos, canciones, cuentos y actividades de exploración, así como la necesidad de ofrecer acompañamiento de acuerdo con los ritmos individuales de aprendizaje.

La aproximación al lenguaje escrito desde edades tempranas también se aborda en el artículo *El método global como estrategia pedagógica para fortalecer la lectura y la escritura inicial en niños de 2 a 3 años en la Guardería Candy Aventura*. A partir de la observación de producciones gráficas, la interacción con cuentos ilustrados y el reconocimiento de palabras significativas, el estudio examina las posibilidades de integrar literatura, arte, juego y exploración en las experiencias iniciales de alfabetización. Su aporte consiste en reconocer las primeras expresiones gráficas como formas de comunicación y en destacar la importancia de respetar los procesos de desarrollo infantil, sin reducir el aprendizaje de la escritura a la reproducción mecánica de letras y palabras.

La relación entre expresión artística, pensamiento creativo y desarrollo de competencias comunicativas encuentra una representación particular en *Entre notas y palabras: el impacto de la música en el pensamiento creativo y la escritura*. Este artículo presenta una experiencia desarrollada con estudiantes de grado tercero, en la que se utilizaron canciones de la música infantil colombiana para estimular la creación de textos narrativos. La propuesta articuló la metodología de los Seis Sombreros de Edward de Bono con principios del método Kodály, promoviendo la exploración de historias, emociones y perspectivas diversas. De acuerdo con los resultados reportados, 19 de los 24 estudiantes participantes produjeron textos innovadores que fueron organizados en minilibros con códigos QR. La experiencia muestra una posibilidad de vincular la música y la cultura con el fortalecimiento de la expresión escrita y la creatividad.

Con este Volumen 2, Número 4, EDUKIVOTOS continúa consolidándose como un espacio editorial orientado a la reflexión crítica, la interdisciplinariedad y la difusión del conocimiento socialmente pertinente. Los trabajos aquí reunidos destacan la importancia de una educación que reconozca la diversidad, promueva la convivencia pacífica, fortalezca las competencias comunicativas y estimule la creatividad desde las primeras etapas de formación. De esta manera, la revista reafirma su compromiso con la construcción de una comunidad académica que contribuya, mediante la investigación y la reflexión pedagógica, al mejoramiento de las prácticas educativas y a la comprensión de los procesos de transformación social.

EDUKIVOTOS

Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Económicas

Volumen 2, Número 4

Octubre – Diciembre
2026

Ibagué, Colombia
ISSN: 3115 - 2341

INFORMACIÓN EDITORIAL

Entidad editora: Observatorio de Ciencias Sociales y Humanas de Ibagué

Naturaleza: Revista científica arbitrada, de acceso abierto

Periodicidad: Trimestral

Año de inicio: 2025 – Tercer trimestre

Idiomas: Español

Correo: revistaedukivoto@gmail.com

Sitio web: <https://www.edukivotos.com>

Licencia: Creative Commons Atribución–NoComercial–SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

EQUIPO EDITORIAL

Editor y Director General

Francisco Fabiany Molina Bustos
Economista, Especialista en Finanzas
Magíster en Territorio, Conflicto y Cultura
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7862-8166>

Comité Editorial

Francisco Antonio Molina Vargas
Administrador Público – Magíster en Territorio, Conflicto y Cultura
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4756-8953>

Jenny Alejandra Pérez Páez
Licenciada en Lengua Castellana – Magíster en Pedagogía
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8996-9023>

Comité Científico y Asesor

Jenny Katherine Molina Bustos
Especialista en Administración Financiera
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5426-7232>

POLÍTICAS EDITORIALES

Política editorial

La revista EDUKIVOTOS es una publicación académica interdisciplinaria orientada a la difusión de conocimiento en economía, territorio, gestión pública, educación y sociedad.

Evaluación por pares

Sistema doble ciego con revisión preliminar y evaluación externa.

Ética

Se adoptan principios de integridad científica (COPE): prohibición de plagio, conflicto de interés y duplicidad.

Acceso abierto

Acceso libre e inmediato sin costos para autores ni lectores.

Derechos de autor

Los autores conservan derechos y conceden primera publicación.

Autoarchivo

Permitido en repositorios académicos con DOI y citación de la revista.

Privacidad

Uso exclusivo de datos para fines editoriales.

TABLA DE CONTENIDO

Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Económicas
Observatorio de Ciencias Sociales y Humanas de Ibagué
Volumen 2, Número 4
Año: 2026

Editorial

- Presentación del número: enfoque crítico, territorial y multidimensional de las ciencias sociales contemporáneas
pp. 2–4

Artículos de Investigación

- 1.sembrando raíces desde la primera infancia: experiencias pedagógicas para el fortalecimiento de la identidad cultural- pp- 8-30
- 2.competencias integradoras en la primera infancia: una experiencia pedagógica en identidad cultural y convivencia y pazpp-31-63
3. Competencias ciudadanas para la convivencia y la paz en la primera infancia: el tablero de las acciones que construyen paz pp-64-75
4. Entre notas y palabras: el impacto de la música en el pensamiento creativo y la escritura p-p- 76-96
5. Fortalecimiento de las competencias ciudadanas en la educación primaria: experiencias pedagógicas sobre identidad cultural, convivencia y paz. pp 97-123
6. Los símbolos patrios como estrategia pedagógica para fortalecer la escucha y la sana convivencia en niños y niñas de educación inicial-pp- 124-141
7. Aventuras literarias: Despertando el sentido de la lectura en primer grado pp-142-149
8. El método global como estrategia pedagógica para fortalecer los primeros pasos en la lectura y la escritura en prejardín p-p-150-178
9. CRECE: Competencias Ciudadanas e Identidad Cultural- pp- 179-190
10. El sabor de nuestra tierra: experiencias pedagógicas para fortalecer la identidad cultural, la diversidad y la convivencia pacífica en transiciónpp- 191-211
11. El método global como estrategia pedagógica para fortalecer la lectura y la escritura inicial en niños de 2 a 3 años en la guardería Candy Aventura. P.p-212-237

EDITORIAL

La creación de la revista EDUKIVOTOS responde a la necesidad de consolidar un espacio académico independiente orientado a la producción y difusión del conocimiento científico en las ciencias sociales. En un contexto de transformaciones económicas, territoriales y sociales, la revista se posiciona como un espacio de análisis crítico e interdisciplinario.

Este número constituye un punto de partida para el desarrollo de una comunidad académica comprometida con el estudio del desarrollo, la desigualdad y la gobernanza. Se adopta un enfoque epistemológico plural que articula economía, sociología y estudios territoriales.

Las líneas de investigación incluyen economía y finanzas, territorio y gestión pública, y educación y sociedad. La revista se proyecta como una plataforma de acceso abierto orientada a la visibilidad científica y el impacto académico.

**SEBRANDO RAÍCES DESDE LA PRIMERA INFANCIA: EXPERIENCIAS
PEDAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD
CULTURAL**
**PLANTING ROOTS FROM EARLY CHILDHOOD: PEDAGOGICAL EXPERIENCES FOR
STRENGTHENING CULTURAL IDENTITY**

Sharith Camila Albarracin Soto

UNIMINUTO – Licenciatura en Educación Infantil

Nivel de estudios máximo obtenido: Pregrado en curso

Correo: sharith.albarracin@uniminuto.edu.co

ORCID: 9417-3222

<https://orcid.org/0009-0001-9417-3222>

Edukivotos. Ibagué, Colombia

RESUMEN

El presente artículo sistematiza y analiza dos experiencias pedagógicas desarrolladas con ocho niños y niñas de 12 meses a 2 años, pertenecientes al nivel Caminadores del Jardín Infantil Maraños, en el marco de una propuesta orientada al fortalecimiento de la identidad cultural. De las cuatro temáticas planteadas en la propuesta general, este trabajo se concentra en las dos experiencias implementadas: pluralidad e identidad cultural, y convivencia y paz. El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, narrativo y reflexivo, a partir de registros de observación y reflexiones construidas durante la práctica pedagógica. La primera experiencia acercó a los niños a animales relacionados con la diversidad natural de Colombia mediante sombras, sonidos, representaciones y pintura. La segunda propuso un juego con figuras geométricas, búsqueda de objetos y creación de personajes, en el que se observaron acciones de ayuda y participación. Los hallazgos muestran oportunidades concretas de exploración, expresión, interacción y cooperación,

sin atribuir a estas experiencias cambios permanentes. Se destaca la importancia de adaptar la planeación a las respuestas infantiles y a las condiciones reales del aula.

Palabras clave: identidad cultural; pluralidad; convivencia; primera infancia; experiencias pedagógicas.

ABSTRACT

This article systematizes and analyzes two pedagogical experiences developed with eight children between 12 months and 2 years of age in the Toddlers group at Jardín Infantil Marañacos. The experiences were part of a broader proposal aimed at strengthening cultural identity. Although the proposal includes four themes, this paper focuses only on the two experiences implemented so far: plurality and cultural identity, and coexistence and peace. The work followed a qualitative, narrative, and reflective approach based on observation records and reflections produced during pedagogical practice. The first experience introduced children to animals associated with Colombia's natural diversity through shadows, sounds, physical representations, movement, and painting. The second used geometric figures, a story, a search activity, and creative play to promote participation and interaction. The findings show concrete opportunities for exploration, emotional expression, helping others, and working toward a shared goal. The article does not claim permanent changes from two experiences; instead, it highlights initial pedagogical possibilities and the importance of adapting plans to children's responses and classroom conditions.

Key words: cultural identity; plurality; coexistence; early childhood; pedagogical experiences.

INTRODUCCIÓN

La primera infancia es una etapa en la que las niñas y los niños comienzan a construir relaciones con las personas, los objetos, los espacios y las experiencias que forman parte de su vida cotidiana. En estas edades, conocer no significa solamente recibir información. Significa tocar, mirar, escuchar, desplazarse, repetir acciones, observar las reacciones de otros, expresar agrado o desagrado y volver a intentar aquello que despierta interés. Por esta razón, la educación inicial requiere propuestas que partan de las características reales de los niños y que reconozcan sus diferentes maneras de comunicarse y participar. El Ministerio de Educación Nacional reconoce el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como actividades rectoras de la primera infancia, pues constituyen experiencias fundamentales para que los niños conozcan y construyan relaciones con el mundo (MEN, 2014, 2017).

Dentro de esta perspectiva se desarrolla la propuesta pedagógica del Jardín Infantil Marañacos, específicamente con un grupo de Caminadores conformado por ocho niños y niñas con edades comprendidas entre los 12 meses y los 2 años. El proyecto busca fortalecer procesos relacionados

con la identidad cultural desde experiencias cercanas a las posibilidades de los niños. La propuesta general contempla cuatro temáticas: pluralidad e identidad cultural, convivencia y paz, participación y democracia, y un componente transversal relacionado con el cuidado del ambiente y el reconocimiento del cuerpo. Sin embargo, al momento de elaborar este artículo solamente se habían desarrollado las dos primeras experiencias. Por esta razón, el análisis se limita a aquello que efectivamente fue realizado y registrado.

Trabajar la identidad cultural con niños tan pequeños implica reconocer que el concepto no puede abordarse únicamente mediante explicaciones verbales o actividades que exijan memorizar datos. A los 12 meses, al año y medio o a los 2 años, las formas de participación pueden aparecer en una mirada, un movimiento, una aproximación, una expresión corporal, un sonido, una palabra inicial, una reacción emocional o una acción de imitación. Esto no significa que los niños no estén construyendo significados; significa que esos procesos se manifiestan de acuerdo con sus posibilidades de desarrollo y con las oportunidades que les ofrece el ambiente. Desde esta mirada, fortalecer la identidad cultural supone acercarlos progresivamente a elementos de su entorno y permitir que los exploren de manera significativa.

En el contexto colombiano, esta perspectiva resulta especialmente pertinente porque el país está conformado por una amplia diversidad cultural, social y territorial. La identidad no se reduce a un conjunto de símbolos nacionales. También se relaciona con las experiencias de pertenencia, con las personas con quienes se convive y con el reconocimiento de los espacios y elementos que hacen parte del entorno. Las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional resaltan la importancia de reconocer las particularidades culturales y sociales de los niños y sus familias, así como la diversidad presente en los contextos educativos (MEN, 2018). En consecuencia, acercar a los niños a elementos relacionados con el territorio colombiano puede constituir un punto de partida para favorecer procesos iniciales de reconocimiento y pertenencia.

La primera experiencia analizada se centró en pluralidad e identidad cultural y utilizó animales relacionados con la diversidad natural de Colombia como elemento de acercamiento. La propuesta incorporó sombras y sonidos para generar expectativa y curiosidad. La aparición de algunos animales, especialmente la serpiente y el jaguar, produjo respuestas diferentes entre los niños. En algunos casos apareció temor; en otros, interés por observar, señalar, nombrar o imitar. El cambio observado frente al jaguar permitió identificar que una respuesta inicial de temor podía dar paso a una aproximación más exploratoria cuando los niños contaban con tiempo y acompañamiento. Después se utilizaron representaciones físicas de los animales y una experiencia de pintura que permitió continuar la exploración por medio del cuerpo y de los sentidos.

La segunda experiencia se orientó hacia convivencia y paz. Se presentó un cuento relacionado con un círculo, un cuadrado y su amigo Lucas. Posteriormente, los niños observaron y tocaron figuras grandes y participaron en una búsqueda de fichas escondidas. La actividad tuvo que modificarse

porque la lluvia impedía realizar parte de lo planeado en el espacio exterior. La adaptación permitió continuar con el propósito de la experiencia dentro del salón. Durante la búsqueda se observaron acciones de ayuda entre compañeros, particularmente cuando alguno necesitaba apoyo para alcanzar una ficha. Finalmente, la creación de personajes a partir de las figuras permitió cerrar la actividad mediante el juego y la expresión.

Ambas experiencias permiten pensar la identidad cultural y la convivencia como procesos relacionados. Un niño pequeño no necesita explicar con palabras qué significa pertenecer a un grupo para comenzar a construir experiencias de pertenencia. Puede participar, reconocer personas, explorar un espacio, acercarse a elementos de su entorno, compartir materiales y responder a las acciones de otros. Del mismo modo, la convivencia puede observarse en pequeñas acciones: esperar con acompañamiento, ayudar, acercarse a un compañero, compartir un objeto o participar en una tarea común.

El propósito de este artículo es analizar los aportes que pueden reconocerse en las dos experiencias pedagógicas realizadas hasta el momento dentro de la propuesta de fortalecimiento de la identidad cultural. De manera particular, se busca interpretar cómo el juego, el arte, la exploración, la expresión corporal y las interacciones entre pares permitieron generar situaciones de aprendizaje y participación para un grupo de niños de 12 meses a 2 años. La pregunta que orienta el análisis es: ¿qué aportes pueden reconocerse, a partir de las dos experiencias realizadas, en el fortalecimiento inicial de la identidad cultural mediante propuestas pedagógicas basadas en la exploración, el juego, la expresión y la convivencia?

El artículo se desarrolla a partir de un marco teórico sobre identidad cultural, pluralidad, juego, arte, exploración del medio y convivencia en la primera infancia. Posteriormente, se presenta el método utilizado para organizar y analizar los registros de las experiencias. Luego se exponen los resultados y su discusión, diferenciando lo observado de las interpretaciones pedagógicas. Finalmente, se presentan conclusiones y recomendaciones. La intención no es demostrar que dos actividades hayan producido una transformación definitiva, sino documentar lo que ocurrió, reconocer los aprendizajes que pueden extraerse de esas situaciones y señalar aspectos que deben fortalecerse en las siguientes experiencias.

MARCO TEÓRICO

La identidad cultural puede comprenderse como un proceso mediante el cual las personas construyen sentidos de pertenencia, reconocimiento y relación con los contextos sociales y culturales en los que participan. Esta idea resulta importante cuando se trabaja con primera infancia porque evita pensar la identidad como algo terminado que simplemente se transmite de los adultos a los niños. La identidad se va construyendo mediante relaciones, experiencias, lenguajes y formas de participación. Geertz (1973) plantea que la cultura se encuentra vinculada con los significados

que las personas construyen y comparten, mientras que Rogoff (2003) destaca la relación entre desarrollo humano y participación en actividades culturalmente organizadas. Desde esta perspectiva, la educación inicial puede ofrecer experiencias en las que los niños tengan oportunidades de aproximarse a elementos de su entorno y construir significados de acuerdo con sus posibilidades.

En Colombia, la educación inicial se plantea desde una perspectiva de desarrollo integral. La Ley 1804 de 2016 establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, mientras que las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional han desarrollado referentes para acompañar los procesos pedagógicos. Las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar reconocen que los niños son sujetos de derechos y que sus experiencias deben partir de la interacción con las personas, los ambientes y los diferentes lenguajes (MEN, 2017). Esta perspectiva permite comprender que trabajar identidad cultural con niños pequeños no significa adelantar contenidos escolares, sino generar experiencias pertinentes para su momento de desarrollo.

La pluralidad es otro elemento fundamental. Reconocer la pluralidad significa aceptar que existen distintas formas de vivir, expresarse, relacionarse y comprender el mundo. En la educación inicial, esta idea puede hacerse visible mediante propuestas que no obliguen a todos los niños a responder de la misma manera. Un niño puede observar mientras otro se acerca; uno puede imitar un movimiento mientras otro prefiere tocar el material; uno puede expresarse con una palabra y otro mediante un gesto. Todas estas respuestas pueden formar parte de la experiencia pedagógica. El respeto por estas diferencias es especialmente importante en un grupo de 12 meses a 2 años, donde los ritmos de participación son diversos.

Las orientaciones pedagógicas dirigidas a comunidades de grupos étnicos también resaltan la importancia de reconocer la diversidad cultural y los contextos en los procesos educativos (MEN, 2018). Aunque las experiencias analizadas no corresponden a una propuesta de etnoeducación, este referente permite reafirmar la necesidad de que la educación inicial reconozca los contextos culturales y no trate a los niños como si estuvieran separados de su entorno. La identidad cultural puede comenzar a abordarse, entonces, desde elementos cercanos y significativos.

El territorio constituye una dimensión relevante para esta comprensión. Hablar de Colombia con niños pequeños no tiene que reducirse a mostrar una bandera o repetir el nombre del país. También puede significar aproximarse a elementos de su diversidad natural, a sonidos, imágenes, relatos y experiencias que permitan reconocer que existe un entorno amplio del cual forman parte. En la primera experiencia del artículo, los animales asociados con la diversidad natural de Colombia funcionaron como un recurso para iniciar ese acercamiento. El valor pedagógico estuvo menos en memorizar los nombres de los animales y más en permitir que los niños observaran, escucharan, se movieran, expresaran emociones y exploraran representaciones.

El juego ocupa un lugar central en este proceso. El Ministerio de Educación Nacional señala que el juego es una actividad propia de la primera infancia y que está relacionada con la cultura y con las formas en que los niños representan y transforman experiencias (MEN, 2014). Las Bases Curriculares también reconocen el juego como una de las actividades rectoras, junto con el arte, la literatura y la exploración del medio (MEN, 2017). Esto significa que el juego no debe utilizarse solamente como una forma de mantener la atención. Es una manera de conocer, relacionarse, imaginar y expresar.

La investigación sobre juego y cultura respalda esta relación. Sin Wai et al. (2020) analizaron experiencias de juego relacionadas con la construcción de identidades culturales y encontraron que el juego puede ofrecer oportunidades para que los niños exploren significados culturales. Arndt (2020), por su parte, plantea la importancia de comprender el juego en relación con diversidad y pertenencia. Estos aportes no pueden trasladarse de manera automática al grupo de Marañacos, pero sí permiten interpretar las experiencias desde una perspectiva que reconoce el juego como espacio de participación cultural.

El arte también es una actividad rectora de la educación inicial. El documento sobre el arte en la educación inicial señala que las experiencias artísticas permiten a los niños explorar diferentes materiales, lenguajes y formas de expresión (MEN, 2014). En edades tempranas, la producción final no debería ser el principal indicador de aprendizaje. Tiene mayor importancia el proceso: tocar la pintura, observar el color, mover las manos, experimentar con una textura o decidir dónde realizar una marca. En la primera experiencia, la pintura permitió continuar el acercamiento a los animales mediante una forma de expresión apropiada para las posibilidades del grupo.

La exploración del medio permite que los niños conozcan objetos, espacios, seres vivos y situaciones a través de la observación y la acción. El MEN (2014) plantea que explorar es una forma de relacionarse con el mundo. Esta idea se refleja en la experiencia con sombras, sonidos y representaciones de animales. La propuesta permitió que los niños no fueran solamente receptores de información. Tuvieron oportunidades para acercarse, alejarse, mirar, tocar, imitar y expresar.

En un grupo de 12 meses a 2 años, las emociones forman parte importante de esa exploración. La reacción inicial de temor frente al jaguar no debe interpretarse como un problema que debía eliminarse rápidamente. Fue una respuesta que proporcionó información sobre cómo estaban viviendo los niños la experiencia. Cuando el temor dio paso a mayor curiosidad y participación, fue posible reconocer un cambio dentro de la situación concreta. Sin embargo, no sería adecuado afirmar que la actividad eliminó el miedo o produjo una modificación permanente. Lo que puede sostenerse es que, durante la experiencia, se observó una transformación de la respuesta frente al estímulo.

La convivencia y la paz constituyen el segundo eje de análisis. Convivir implica compartir espacios con otras personas y participar en situaciones donde aparecen diferentes intereses, necesidades y

formas de actuar. En la primera infancia, la convivencia se construye mediante experiencias cotidianas y acompañamiento adulto. Por ello, una propuesta pedagógica sobre convivencia tiene más sentido cuando permite practicar acciones que cuando solamente explica normas.

La segunda experiencia muestra esta idea. La búsqueda de fichas creó una situación en la que los niños debían desplazarse, observar y alcanzar objetos. En algunos momentos, un compañero ayudó a otro que no podía alcanzar una ficha. Esta conducta puede interpretarse como una forma inicial de cooperación, siempre con la precaución de no convertir una observación puntual en una conclusión general sobre las capacidades sociales del grupo.

La educación para la paz también puede comenzar desde relaciones cotidianas. Carmona Toro y Ospina Alvarado (2022) destacan el papel de la escuela como espacio de construcción de paz, memoria y socialización política con primera infancia. Mora Pontiluis et al. (2023) muestran igualmente la posibilidad de trabajar convivencia y cultura de paz mediante proyectos pedagógicos con niños. En el caso analizado, la convivencia apareció en acciones sencillas: ayudar, compartir, participar y alcanzar una meta común.

La literatura sobre aprendizaje socioemocional también señala la importancia de las experiencias sistemáticas en edades tempranas. Blewitt et al. (2018) encontraron evidencia sobre el valor de intervenciones de aprendizaje social y emocional en educación infantil. Ștefan et al. (2022) revisaron intervenciones escolares dirigidas al aprendizaje socioemocional y mostraron la relevancia de propuestas estructuradas. Estos estudios sirven como referencia general, pero no permiten atribuir efectos de largo plazo a las dos actividades descritas en este artículo.

La cooperación observada debe analizarse desde la edad de los participantes. En niños de 12 meses a 2 años, compartir o esperar turnos no ocurre necesariamente de manera estable. Requiere acompañamiento, repetición y condiciones favorables. Por ello, que un niño ayude a otro durante una actividad representa una oportunidad pedagógica valiosa, pero no debe confundirse con la adquisición definitiva de una competencia social. La práctica docente consiste en reconocer esas oportunidades y continuar generando experiencias que permitan retomarlas.

La flexibilidad pedagógica constituye otro elemento transversal. Las experiencias educativas reales no siempre ocurren exactamente como fueron planeadas. En la primera actividad, las condiciones de iluminación impidieron realizar el efecto de luz ultravioleta previsto. En la segunda, la lluvia obligó a modificar el espacio de la búsqueda. Estas situaciones no significan que la planeación haya fracasado. Al contrario, muestran la necesidad de que el docente observe el contexto y adapte los recursos sin perder el propósito.

La literatura sobre desarrollo infantil también ayuda a comprender la importancia del ambiente y de la interacción. Bronfenbrenner (1979) propuso una perspectiva ecológica del desarrollo que reconoce la influencia de los diferentes contextos en la experiencia infantil. Vygotsky (1978) destacó el papel de la interacción social en el desarrollo y el aprendizaje. Rogoff (2003) amplió la

comprensión del desarrollo como participación en actividades culturales. Estos aportes permiten interpretar el aula como un espacio donde el desarrollo no ocurre de manera aislada, sino mediante relaciones con personas, objetos y situaciones.

Piaget (1969) también aportó a la comprensión de las formas en que los niños construyen conocimiento mediante la acción. Aunque las teorías del desarrollo deben utilizarse con cuidado y sin convertirlas en explicaciones rígidas, ayudan a comprender por qué las experiencias sensoriales y manipulativas tienen relevancia durante los primeros años. En el grupo estudiado, tocar las figuras, desplazarse para buscar fichas, observar sombras y utilizar pintura fueron acciones acordes con una aproximación activa al aprendizaje.

La relación entre identidad y convivencia puede comprenderse desde esta misma perspectiva. Una identidad cultural no se construye solamente en relación con objetos o símbolos culturales, sino también en la experiencia de formar parte de un grupo. Reconocer el entorno, interactuar con otros, compartir materiales y participar en experiencias comunes son dimensiones que pueden acompañar la construcción de pertenencia. Por ello, las dos experiencias analizadas, aunque tienen propósitos inmediatos diferentes, pueden entenderse como partes de una misma propuesta.

La investigación reciente sobre juego de ficción también resulta útil para establecer límites. Smits-van der Nat et al. (2024), en un metaanálisis sobre juego de ficción y competencia social, encontraron asociaciones positivas, pero señalaron las limitaciones para establecer causalidad. Esta precaución coincide con el enfoque del presente artículo. El objetivo no es demostrar que una actividad causó un cambio permanente, sino identificar qué posibilidades pedagógicas se hicieron visibles durante la experiencia.

La educación inicial también debe considerar los derechos de los niños. La Convención sobre los Derechos del Niño reconoce el derecho a la educación, al desarrollo y a la participación, mientras que las políticas colombianas han avanzado en la comprensión de la primera infancia como una etapa que requiere atención integral (UNICEF, 1989; Colombia, Congreso de la República, 2016). Desde esta mirada, ofrecer experiencias significativas, respetar las respuestas infantiles y adaptar las propuestas a las condiciones del grupo son acciones coherentes con una educación centrada en los niños.

En síntesis, el marco teórico permite comprender las dos experiencias desde cinco relaciones principales: identidad y pertenencia; territorio y diversidad; juego, arte y exploración; convivencia y cooperación; y observación docente y flexibilidad pedagógica. Estas relaciones no permiten afirmar resultados definitivos, pero sí ofrecen una base para interpretar lo ocurrido en el grupo de Caminadores y para orientar las experiencias posteriores.

MÉTODO

El artículo se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo, narrativo y reflexivo. La intención no fue medir estadísticamente el impacto de las actividades, sino recuperar y analizar situaciones pedagógicas ocurridas durante la práctica. Este enfoque resulta pertinente porque permite prestar atención a las respuestas infantiles, a las decisiones tomadas durante las actividades y a las condiciones concretas del contexto.

Participaron ocho niños y niñas, con edades comprendidas entre 12 meses y 2 años, pertenecientes al nivel Caminadores del Jardín Infantil Maraños. La selección corresponde al grupo con el que se desarrollaron las experiencias pedagógicas. Debido a la edad de los participantes, el análisis se centró principalmente en acciones observables como acercarse, alejarse, mirar, tocar, señalar, imitar movimientos, expresar emociones, desplazarse, participar y ayudar a un compañero. No se utilizaron criterios propios de niños mayores ni se exigió una explicación verbal de conceptos abstractos.

La información analizada provino de registros de observación y reflexiones elaboradas durante la práctica pedagógica, incluyendo el Diario de Campo II relacionado con la segunda experiencia. El procedimiento consistió en revisar los registros, identificar situaciones relevantes y diferenciarlas de las interpretaciones posteriores. Para organizar el análisis se establecieron tres categorías: identidad y contexto; expresión y exploración; y convivencia, interacción y cooperación.

La primera experiencia correspondió al eje de pluralidad e identidad cultural y se relacionó con animales de la diversidad natural de Colombia. Se utilizaron sombras, sonidos, representaciones físicas, movimiento y pintura. La segunda experiencia correspondió al eje de convivencia y paz y utilizó un cuento, figuras geométricas, una búsqueda de fichas y una actividad de creación de personajes. Durante ambas experiencias se registraron también las adaptaciones realizadas frente a las condiciones del ambiente.

El análisis siguió una lógica de sistematización pedagógica: primero se identificó qué ocurrió; posteriormente se interpretó su posible significado desde las categorías definidas; finalmente, se contrastó esa interpretación con los referentes teóricos. Esta distinción permitió evitar que las interpretaciones se presentaran como hechos comprobados.

El carácter situado del estudio también implica reconocer sus límites. Las observaciones corresponden a ocho niños de 12 meses a 2 años y a dos experiencias concretas, por lo que no se pretende generalizar los resultados ni afirmar cambios permanentes en identidad cultural o convivencia.

Para mantener una lectura cuidadosa de la información, se diferenciaron los hechos observados de las interpretaciones pedagógicas. Por ejemplo, acercarse, tocar, mirar, imitar o ayudar constituyen acciones registrables; interpretarlas como exploración, expresión o cooperación corresponde a una lectura posterior sustentada en las categorías del análisis.

La unidad de análisis correspondió a las situaciones pedagógicas registradas durante las dos experiencias. Se consideraron especialmente las acciones observables de los niños y las decisiones tomadas por la docente en formación durante el desarrollo de las actividades.

El alcance del estudio es limitado. Se analizan solamente dos experiencias y no se cuenta con una medición longitudinal que permita establecer cambios permanentes. Tampoco se pretende generalizar los resultados a todos los niños de primera infancia. Los hallazgos corresponden al grupo y a las situaciones observadas. Esta delimitación es importante para mantener coherencia entre la evidencia disponible y las conclusiones del artículo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La primera experiencia pedagógica se centró en el eje de pluralidad e identidad cultural y se desarrolló a partir de animales relacionados con la diversidad natural de Colombia. Durante la actividad se presentaron el jaguar, la serpiente y el loro como elementos que permitieron acercar a los niños a algunas características de la fauna colombiana. El propósito no consistió en que los niños memorizaran nombres, sonidos o características de los animales, sino en generar un ambiente que despertara curiosidad, favoreciera la exploración y les permitiera participar desde diferentes formas de expresión. Para un grupo de ocho niños y niñas entre 12 meses y 2 años, esta decisión fue pertinente, ya que las principales formas de participación se manifestaron mediante la observación, el movimiento, los sonidos, los gestos, las reacciones emocionales y la manipulación de materiales.

En primer lugar, la ambientación inicial generó expectativa entre los niños. Las sombras y los sonidos introdujeron elementos que no estaban presentes de manera habitual en el salón; por esta razón, algunos niños observaron con atención, mientras que otros intentaron identificar lo que aparecía mediante palabras, sonidos o gestos. Asimismo, se presentaron momentos de emoción, sorpresa y temor, especialmente cuando aparecieron los animales. La diversidad de respuestas permitió reconocer que una misma propuesta puede ser vivida de manera diferente por cada niño, de acuerdo con sus intereses, sus experiencias previas, su nivel de seguridad y sus posibilidades de participación.

Los niños quedaron sorprendidos y emocionados ante la aparición de los animales y los sonidos presentados. El jaguar, la serpiente y el loro llamaron su atención y despertaron diferentes formas de participación. Algunos niños observaron con curiosidad las imágenes y representaciones, mientras que otros intentaron imitar los sonidos y movimientos asociados con cada animal. La emoción se hizo visible mediante miradas atentas, acercamientos al espacio donde aparecían los animales, expresiones de sorpresa, sonidos, palabras aisladas y movimientos corporales. Estas reacciones evidenciaron que los niños estaban interesados en la propuesta y que los animales

funcionaron como un recurso atractivo para iniciar el acercamiento a la diversidad natural de Colombia.

La serpiente fue uno de los animales que más llamó la atención de los niños. Además de observar su representación y escuchar los sonidos relacionados con ella, varios niños intentaron imitar sus movimientos. Algunos se acostaron en el piso, mientras que otros trataron de arrastrarse de una manera similar a como lo hace una serpiente. Esta imitación fue especialmente significativa porque mostró que los niños no participaron solamente como receptores de información, sino que utilizaron su cuerpo para expresar lo que estaban observando y comprendiendo. El movimiento permitió que la experiencia se volviera más vivencial, ya que los niños pudieron relacionar la serpiente con acciones concretas como acostarse, desplazarse y arrastrarse.

La imitación de la serpiente también evidenció el interés de los niños por explorar mediante el juego y el movimiento. Aunque la propuesta inicial se basó en la presentación de sombras, sonidos y representaciones, los niños ampliaron la experiencia al incorporar su cuerpo como una forma de expresión. Esta participación espontánea permitió reconocer que, en la primera infancia, el aprendizaje no se limita a escuchar o mirar; también ocurre cuando los niños imitan, se mueven, experimentan y representan aquello que llama su atención. Por esta razón, la imitación de la serpiente puede interpretarse como una forma de exploración corporal y como una oportunidad para que los niños se aproximaran al animal desde una experiencia sensorial y lúdica.

Al inicio, algunos niños mostraron miedo frente a los animales, especialmente ante la serpiente y el jaguar. Este temor se expresó mediante la necesidad de mantenerse cerca de la docente, mirar desde la distancia, permanecer quietos o mostrar señales de inseguridad. Sin embargo, a medida que la actividad continuó, los niños tuvieron más oportunidades para observar los animales, escuchar explicaciones breves y ver que las representaciones no representaban una amenaza real. Poco a poco, el miedo fue disminuyendo y los niños comenzaron a participar con mayor confianza. La disminución del temor se hizo especialmente visible cuando algunos niños comenzaron a imitar a la serpiente. Aunque al principio habían mostrado miedo, posteriormente se acostaron en el piso y trataron de arrastrarse como el animal. Este cambio evidencia que la exposición gradual, el acompañamiento docente y la posibilidad de observar con calma favorecieron una aproximación más segura a los estímulos presentados. No obstante, no se puede afirmar que la actividad haya eliminado el miedo de manera permanente; lo que sí puede reconocerse es que, durante la experiencia, los niños pasaron de una respuesta inicial de temor a una participación más curiosa, activa y expresiva.

Ante la emoción y las reacciones de temor que se presentaron, la docente en formación implementó estrategias de calma y acompañamiento. Una de las acciones más importantes consistió en mostrar nuevamente los animales a los niños, permitiendo que los observaran con mayor tranquilidad y desde una distancia que les generara seguridad. Esta decisión permitió que los niños pudieran

reconocer que los animales eran representaciones y no una amenaza real. Asimismo, se utilizaron explicaciones breves, tono de voz calmado, gestos amables y acompañamiento cercano para favorecer la confianza de los participantes.

El jaguar también generó reacciones importantes en el grupo. En algunos niños se observó una respuesta inicial de temor; sin embargo, esta reacción fue tomada como información para orientar la intervención y no simplemente como una conducta que debía detenerse. En lugar de retirar de inmediato el estímulo, se permitió que los niños observaran y se acompañó su proceso de acercamiento. Posteriormente, el temor inicial fue dando paso a una mayor curiosidad y participación, ya que algunos niños comenzaron a imitar movimientos, expresiones y sonidos relacionados con el animal.

Este cambio resulta relevante porque evidencia el valor de ofrecer tiempo para explorar. Aunque la situación no permite afirmar que el miedo haya desaparecido de forma permanente, sí muestra que, dentro de la actividad, la respuesta emocional de los niños se transformó. Desde el punto de vista pedagógico, esta observación permite reconocer la importancia de respetar los ritmos individuales y de no exigir que todos los niños participen de la misma manera. Mientras algunos niños necesitaban observar desde la distancia, otros podían acercarse, tocar los materiales o imitar los movimientos del jaguar.

El loro permitió generar momentos de interacción diferentes. Su presencia se relacionó con sonidos, colores y movimientos que llamaron la atención de los niños. Algunos intentaron imitar sonidos o movimientos asociados con el animal, mientras que otros observaron con curiosidad las representaciones presentadas. La participación frente al loro mostró que los niños podían expresarse mediante diferentes lenguajes, sin que fuera necesario utilizar explicaciones verbales complejas. De esta manera, la experiencia reconoció la diversidad de formas en que los niños comunican sus intereses, emociones y conocimientos.

La utilización de representaciones físicas de los animales amplió las posibilidades de interacción. Los niños pudieron acercarse a los materiales y explorarlos desde una distancia diferente a la de las sombras. De este modo, el paso de observar a tocar y manipular hizo que la experiencia se volviera más concreta. En estas edades, esta transición es especialmente importante, puesto que los conceptos se encuentran estrechamente relacionados con la acción y con la exploración directa de los objetos.

La conversación alrededor de los animales también se ajustó a las posibilidades del grupo. No se esperaba una explicación extensa; por el contrario, las respuestas podían aparecer mediante sonidos, palabras aisladas, gestos o movimientos. La docente utilizó preguntas sencillas y cercanas al contexto infantil, tales como señalar los animales, imitar sus movimientos o reconocer los sonidos presentados. De esta manera, la experiencia reconoció diferentes lenguajes infantiles y permitió que la participación no dependiera exclusivamente del lenguaje verbal.

Cuando se anunció el momento de la pintura, dos niños mostraron especial emoción e interés por pintar la serpiente. Este animal había sido el que más les llamó la atención durante la experiencia, especialmente porque habían tenido la oportunidad de imitar sus movimientos y observar su representación. El interés por pintar la serpiente evidenció que la actividad anterior dejó una impresión positiva en los niños y que ellos establecieron una relación entre la exploración inicial y la expresión artística.

La pintura permitió continuar la experiencia mediante una forma de expresión diferente. El interés pedagógico estuvo centrado en la exploración del color, el movimiento de las manos y la posibilidad de dejar marcas, más que en obtener una representación realista de los animales. Esta decisión fue coherente con las características del grupo y con la concepción del arte como una actividad propia de la primera infancia. La pintura permitió que los niños continuaran relacionándose con los animales desde una experiencia sensorial y creativa.

Sin embargo, durante la planeación se había contemplado un efecto relacionado con la luz ultravioleta. Debido a las condiciones de iluminación del espacio, no fue posible realizarlo como estaba previsto; por ello, la actividad debió adaptarse. Esta situación se convirtió en un aprendizaje para la práctica pedagógica, ya que evidenció que una propuesta puede conservar su propósito aunque uno de sus recursos no pueda utilizarse. En lugar de depender completamente del recurso tecnológico, fue posible continuar mediante sonidos, representaciones, movimientos y pintura.

Desde la categoría de identidad y contexto, la experiencia permitió acercar al grupo a elementos asociados con la diversidad natural de Colombia. El jaguar, la serpiente y el loro funcionaron como recursos para iniciar un acercamiento al territorio colombiano desde elementos cercanos a las posibilidades de los niños. No obstante, este acercamiento debe entenderse como un inicio y no como evidencia de que los niños ya poseen una identidad cultural definida o fortalecida. La experiencia ofreció una oportunidad para relacionar el entorno colombiano con acciones de exploración, reconocimiento y expresión.

Posteriormente, la segunda experiencia se orientó hacia la convivencia y la paz. Para iniciar, se presentó un cuento relacionado con un círculo, un cuadrado y su amigo Lucas. El relato funcionó como una entrada al tema y permitió introducir personajes que después serían retomados mediante objetos grandes y actividades de movimiento. La elección del cuento respondió a la necesidad de acercar el tema de la convivencia desde una situación lúdica, cercana y comprensible para los niños. La explicación de la actividad se relacionó con la idea de que los niños también están aprendiendo a convivir. Por esta razón, la búsqueda de fichas se planteó como una oportunidad para que pudieran ayudarse entre sí, participar en una meta común y practicar acciones de colaboración. La intención no era que los niños comprendieran la convivencia solamente mediante una explicación verbal, sino que tuvieran la posibilidad de vivirla a través de una situación concreta de juego.

Luego, los niños tuvieron la posibilidad de observar y tocar dos figuras grandes. Esta parte permitió trasladar el tema del relato a una experiencia concreta. La manipulación de los materiales favoreció la atención y permitió que los niños reconocieran las figuras desde la acción. De esta forma, la propuesta continuó vinculando el juego, la exploración y la participación corporal. Los niños pudieron acercarse a las figuras, tocarlas, desplazarse alrededor de ellas y relacionarlas con los personajes presentados en el cuento.

La actividad principal consistió en buscar fichas escondidas en el espacio. La intención era que los niños participaran en una situación de juego con una meta común. Sin embargo, las condiciones climáticas hicieron necesario modificar lo planeado, puesto que la lluvia impidió desarrollar la actividad en el espacio exterior. Por esta razón, la búsqueda se realizó dentro del salón.

La adaptación fue importante porque permitió mantener la continuidad de la experiencia. En lugar de suspenderla por completo, se reorganizó el espacio y se conservaron los elementos centrales de la propuesta. Esto evidencia, una vez más, la importancia de la flexibilidad pedagógica y de la capacidad del docente para tomar decisiones frente a las condiciones reales del aula. La lluvia no se convirtió en un obstáculo que impidiera el desarrollo de la actividad; por el contrario, permitió reconocer la necesidad de prever alternativas antes de cada experiencia.

Durante la búsqueda, los niños se desplazaron por el salón observando diferentes espacios y manipulando los objetos que encontraban. La actividad les permitió moverse, explorar, observar, señalar y participar en una situación común. En algunos momentos, los niños necesitaron acompañamiento para comprender dónde buscar o para alcanzar las fichas ubicadas en zonas de difícil acceso. Frente a estas situaciones, la docente ofreció apoyo, orientaciones breves y demostraciones para facilitar la participación de todos.

Asimismo, se observaron acciones de ayuda entre compañeros. Los niños se ayudaron entre sí para buscar y alcanzar las fichas. En algunos momentos, un niño necesitó apoyo para alcanzar una ficha ubicada en una zona de difícil acceso y otro compañero participó en esa situación. Estas acciones pueden interpretarse como oportunidades de cooperación; no obstante, no permiten concluir que todos los niños hayan adquirido una competencia estable de cooperación. Lo que sí puede afirmarse es que la actividad generó situaciones en las que ayudar a otro era posible y en las que esa posibilidad se hizo visible.

Además de ayudarse a encontrar y alcanzar las fichas, los niños también participaron en la identificación de las fichas que correspondían a cada figura. Esta acción se relacionó con el propósito de ayudar a los amigos del cuento, el círculo y el cuadrado. De esta manera, la búsqueda adquirió un sentido compartido, ya que los niños no buscaban únicamente por interés individual, sino para contribuir a una meta común relacionada con los personajes del relato.

La meta común tuvo un papel importante en la experiencia. Los niños no realizaban únicamente una búsqueda individual, sino que la actividad se encontraba relacionada con recuperar los

elementos de los personajes del cuento. Por ello, las acciones adquirieron un sentido compartido y permitieron que aparecieran momentos de interacción entre los participantes. La búsqueda dejó de ser solamente una actividad individual y se convirtió en una experiencia colectiva, en la que los niños podían reconocer el aporte de los demás.

Después de la búsqueda, se realizó una actividad de creación de personajes extraterrestres a partir de figuras geométricas. Este cierre permitió combinar el juego, la imaginación y la expresión. Los niños pudieron participar desde la manipulación y la construcción, manteniendo el carácter lúdico de la experiencia. La creación de personajes permitió que los niños utilizaran las figuras de una manera creativa, sin limitarse a una respuesta única o correcta.

Sin embargo, la actividad también permitió identificar aspectos por fortalecer. En algunos momentos fue necesario acompañar la escucha y la espera de turnos. Para un grupo de estas edades, esta situación es esperable y requiere estrategias sencillas, como instrucciones breves, demostraciones, repeticiones y acompañamiento cercano. El registro de esta dificultad es valioso porque muestra que una experiencia de convivencia no debe presentarse solamente desde los logros, sino también desde las necesidades de apoyo que surgen durante el proceso.

Al comparar las dos experiencias, se reconoce que, aunque abordaron temas diferentes, ambas compartieron una estructura basada en la acción. La primera utilizó animales, sonidos, sombras, representaciones y pintura; la segunda incorporó un cuento, figuras geométricas, una búsqueda de fichas y la creación de personajes. En ambas propuestas, los niños tuvieron que hacer algo para participar, lo cual resulta especialmente pertinente para un grupo de 12 meses a 2 años, ya que las experiencias concretas y breves favorecen su interés y su participación.

Otra semejanza fue la presencia de situaciones no previstas. En la primera experiencia, las dificultades estuvieron relacionadas con la iluminación; en la segunda, la lluvia obligó a modificar el espacio de la actividad. En ambos casos, fue necesario tomar decisiones para conservar el propósito pedagógico. Por consiguiente, se reconoce que la práctica pedagógica no termina con la planeación escrita, sino que continúa durante la implementación de las actividades.

Asimismo, las experiencias muestran dos dimensiones que pueden complementarse. La primera acercó al grupo a elementos del territorio y de la diversidad natural de Colombia, mientras que la segunda puso énfasis en las relaciones entre pares. Desde esta perspectiva, identidad y convivencia no aparecen como temas aislados; por el contrario, un niño construye experiencias de pertenencia mientras participa con otros y se relaciona con su entorno.

La evidencia disponible permite identificar oportunidades de aprendizaje, pero no establecer transformaciones permanentes. Las observaciones corresponden a momentos concretos y deben interpretarse dentro del contexto en el que ocurrieron. Esta precaución es especialmente importante porque solamente se han realizado dos experiencias de una propuesta más amplia.

En conjunto, los resultados muestran cuatro aportes principales. Primero, las experiencias sensoriales y lúdicas facilitaron la participación de los niños. Segundo, los elementos relacionados con la diversidad natural colombiana ofrecieron un punto de partida para acercarse al territorio. Tercero, la búsqueda y la creación favorecieron situaciones de interacción y ayuda. Cuarto, las condiciones reales del aula evidenciaron la necesidad de una planeación flexible.

A partir de lo observado, es posible interpretar que la identidad cultural puede abordarse desde una perspectiva amplia. La primera experiencia no enseñó la identidad mediante una explicación directa; por el contrario, la aproximación se realizó por medio de animales, sonidos, sombras, movimientos y pintura. Esto coincide con una concepción de la educación inicial en la que el conocimiento se construye mediante la experiencia, la exploración y la interacción con el entorno.

La elección del jaguar, la serpiente y el loro permitió acercar a los niños a elementos de la fauna colombiana sin convertir la actividad en un ejercicio de memorización. El valor pedagógico estuvo en permitir que los niños observaran, escucharan, se movieran, se emocionaran y exploraran las representaciones presentadas. De esta manera, los animales funcionaron como un puente entre el territorio colombiano y las experiencias sensoriales de la primera infancia.

La emoción que mostraron los niños frente a los animales también merece atención. Las reacciones de entusiasmo, sorpresa y temor proporcionaron información sobre la manera en que cada niño vivió la experiencia. Ante estas respuestas, la docente no buscó eliminar las emociones, sino acompañarlas y ofrecer condiciones de seguridad. Mostrar nuevamente los animales permitió que los niños tuvieran otra oportunidad para observarlos con calma y comprender que se trataba de una actividad protegida.

El cambio de la respuesta emocional frente al jaguar y la serpiente evidencia que un estímulo inicialmente percibido como amenazante podía generar curiosidad después de un proceso de acompañamiento. Por ello, se reafirma la necesidad de no apresurar la participación infantil ni exigir respuestas iguales. Cada niño necesitó un tiempo y una forma diferente de acercarse a la experiencia.

La imitación de la serpiente también permite reconocer la importancia del movimiento en la primera infancia. Al acostarse en el piso y tratar de arrastrarse, los niños utilizaron su cuerpo para expresar aquello que estaban observando. Esta participación corporal amplió la experiencia y permitió que los niños se relacionaran con el animal desde una forma de aprendizaje activa. Por consiguiente, la imitación no debe entenderse solamente como una conducta espontánea, sino como una oportunidad pedagógica para favorecer la expresión, la exploración y la comprensión desde el movimiento.

El interés de dos niños por pintar la serpiente evidencia que la experiencia anterior dejó una impresión positiva. Este interés permitió conectar la exploración inicial con la expresión artística. La pintura no se utilizó como una actividad aislada, sino como una continuación de la experiencia con

los animales. De esta manera, los niños pudieron retomar aquello que más les había llamado la atención y expresarlo mediante el color, el movimiento y la creación.

Por otra parte, la segunda experiencia permite discutir la convivencia desde acciones concretas. La ayuda observada durante la búsqueda de fichas tiene valor porque ocurrió dentro de una situación real de interacción. No fue necesario explicar extensamente qué es la cooperación; la actividad generó una necesidad de actuar con otro. Esto coincide con una visión de la convivencia como un proceso que se construye en las relaciones cotidianas.

También debe considerarse la edad de los participantes. Entre los 12 meses y los 2 años, los niños están desarrollando formas iniciales de interacción y comunicación; por ello, esperar turnos, compartir o ayudar puede requerir acompañamiento constante. La observación de estas conductas debe interpretarse como una oportunidad de aprendizaje y no como una evidencia definitiva de competencia social.

Otro aspecto importante se relaciona con el papel de la docente en formación. Las experiencias muestran que la intervención pedagógica requiere observar, decidir y adaptar. La imposibilidad de utilizar la luz ultravioleta y la lluvia son ejemplos claros de situaciones que exigieron tomar decisiones. En ambos casos, mantener el propósito fue más importante que conservar exactamente el recurso planeado. Esto se relaciona con una práctica reflexiva, en la que la planeación funciona como guía y no como una estructura rígida.

Los resultados también deben leerse junto con las investigaciones recientes. Sin Wai et al. (2020) muestran el potencial del juego para la construcción de identidad cultural. La experiencia analizada coincide en el uso del juego y la exploración, aunque no tuvo el mismo diseño ni buscó medir la identidad cultural. De igual manera, Smits-van der Nat et al. (2024) señalan asociaciones entre el juego de ficción y la competencia social, pero también advierten sobre los límites para establecer relaciones de causalidad. Esta precaución es coherente con los resultados presentados en este artículo.

Finalmente, la relación entre identidad cultural y convivencia aparece como una de las principales aportaciones interpretativas. Reconocer el entorno y participar con otros son procesos que se relacionan con la construcción de pertenencia. En la primera experiencia, el territorio apareció a través de la diversidad natural; en la segunda, el grupo se presentó como un espacio de interacción. Por consiguiente, ambas dimensiones pueden continuar desarrollándose mediante nuevas experiencias pedagógicas.

Las experiencias pendientes de participación y democracia, así como el componente transversal relacionado con el cuidado del ambiente y la orientación sexual, no deben incluirse como resultados porque todavía no han sido implementadas. Esta delimitación fortalece el artículo, ya que mantiene coherencia entre la evidencia disponible y las conclusiones presentadas. Asimismo, será importante

que las siguientes experiencias mantengan registros detallados que permitan comparar procesos y reconocer cambios con mayor fundamento.

Discusión

Los resultados permiten discutir la identidad cultural desde una perspectiva amplia. La primera experiencia no enseñó la identidad mediante una explicación directa. La aproximación se realizó por medio de animales, sonidos, sombras, movimientos y pintura. Esto coincide con una concepción de educación inicial en la que el conocimiento se construye mediante la experiencia.

La elección de animales relacionados con la diversidad natural de Colombia también permite ampliar la idea de cultura. La identidad cultural no tiene que trabajarse exclusivamente mediante fiestas, comidas o símbolos. El territorio y su diversidad forman parte del contexto que los niños pueden comenzar a reconocer. En este sentido, la experiencia puede considerarse un primer acercamiento, aunque se requiere continuidad para profundizar el vínculo entre territorio, cultura y pertenencia.

El cambio de la respuesta emocional frente al jaguar también merece atención. En edades tempranas, las emociones forman parte de la exploración. La experiencia mostró que un estímulo inicialmente percibido como amenazante podía generar curiosidad después de un proceso de acompañamiento. Esta situación refuerza la necesidad de no apresurar la participación infantil ni exigir respuestas iguales.

La segunda experiencia permite discutir la convivencia desde acciones concretas. La ayuda observada durante la búsqueda de fichas tiene valor porque ocurrió dentro de una situación real de interacción. No fue necesario explicar extensamente qué es la cooperación. La actividad generó una necesidad de actuar con otro. Esto coincide con una visión de convivencia que se construye en las relaciones cotidianas.

También debe considerarse la edad. A los 12 meses y hasta los 2 años, los niños están desarrollando formas iniciales de interacción y comunicación. Por ello, esperar turnos, compartir o ayudar puede requerir acompañamiento constante. La observación de estas conductas debe interpretarse como una oportunidad de aprendizaje y no como una evidencia definitiva de competencia social.

Otro punto de discusión es el papel de la docente en formación. Las experiencias muestran que la intervención pedagógica requiere observar y decidir. La imposibilidad de utilizar la luz ultravioleta y la lluvia son ejemplos claros. En ambos casos, mantener el propósito fue más importante que conservar exactamente el recurso planeado. Esto se relaciona con una práctica reflexiva, en la que la planeación funciona como guía y no como una estructura rígida.

Los resultados también deben leerse junto con las investigaciones recientes. Sin Wai et al. (2020) muestran el potencial del juego para la construcción de identidad cultural. La experiencia analizada

coincide en el uso del juego y la exploración, aunque no tuvo el mismo diseño ni buscó medir identidad cultural. Smits-van der Nat et al. (2024) muestran asociaciones entre juego de ficción y competencia social, pero también señalan límites para establecer causalidad. Esta precaución es coherente con los resultados aquí presentados.

La investigación sobre aprendizaje socioemocional (Blewitt et al., 2018; Ștefan et al., 2022) también respalda la importancia de experiencias sistemáticas. Sin embargo, el artículo no pretende convertir dos actividades en una intervención formal. Su valor está en documentar experiencias concretas que pueden servir para orientar las siguientes etapas del proyecto.

Finalmente, la relación entre identidad cultural y convivencia aparece como una de las principales aportaciones interpretativas. Reconocer el entorno y participar con otros son procesos que se relacionan con la construcción de pertenencia. En la primera experiencia, el territorio apareció a través de la diversidad natural; en la segunda, el grupo apareció como espacio de interacción. Ambas dimensiones pueden continuar desarrollándose mediante nuevas experiencias.

Las experiencias pendientes de participación y democracia, así como el componente transversal de cuidado del ambiente y reconocimiento del cuerpo, no deben incluirse como resultados porque todavía no han sido implementadas. Esta delimitación fortalece el artículo. También será importante que las siguientes experiencias mantengan registros detallados que permitan comparar procesos y reconocer cambios con mayor evidencia.

CONCLUSIONES

El análisis de las dos experiencias pedagógicas permite reconocer que el fortalecimiento inicial de la identidad cultural en niños de 12 meses a 2 años puede abordarse mediante propuestas vivenciales, sensoriales y lúdicas. La experiencia relacionada con animales de la diversidad natural de Colombia generó oportunidades de observación, exploración, movimiento, expresión emocional y participación artística. Estos elementos ofrecen un primer acercamiento al territorio y a su diversidad desde formas de aprendizaje acordes con la primera infancia.

La segunda experiencia permitió observar que la convivencia y la paz pueden trabajarse mediante acciones concretas. La ayuda entre compañeros, la participación en una búsqueda y la construcción de una meta común muestran que la convivencia puede vivirse dentro de las actividades cotidianas. No obstante, estas observaciones deben entenderse como situaciones puntuales y no como evidencia de cambios permanentes.

Un resultado transversal fue la importancia de la flexibilidad. La práctica pedagógica requirió modificar actividades debido a condiciones de iluminación y lluvia. Estas situaciones mostraron que mantener el propósito pedagógico es más importante que conservar de manera rígida cada recurso planeado.

También se concluye que la edad de los participantes debe ser considerada al interpretar los resultados. En un grupo de 12 meses a 2 años, la participación puede manifestarse mediante movimientos, gestos, sonidos, exploración, imitación y acciones breves de interacción. Reconocer estas formas de expresión permite realizar una lectura más adecuada de los procesos infantiles. Finalmente, las dos experiencias representan avances iniciales dentro de una propuesta más amplia. La evidencia disponible no permite afirmar que se haya fortalecido de manera definitiva la identidad cultural del grupo, pero sí permite reconocer oportunidades concretas para acercar a los niños al entorno, promover la expresión y generar situaciones de convivencia. La continuidad del proyecto y la documentación sistemática de las próximas experiencias serán fundamentales para ampliar el análisis.

RECOMENDACIONES

Dar continuidad a la propuesta pedagógica de fortalecimiento de la identidad cultural y desarrollar las experiencias que aún no han sido implementadas. El seguimiento permitirá construir una mirada más amplia del proceso y evitar conclusiones basadas solamente en experiencias aisladas.

Diseñar actividades cortas, concretas y sensoriales, teniendo en cuenta que el grupo está conformado por niños de 12 meses a 2 años. Las propuestas pueden incluir objetos para tocar, sonidos, movimientos, imágenes, materiales artísticos y espacios seguros de exploración.

Relacionar progresivamente los elementos del territorio colombiano con experiencias cercanas a los niños. La diversidad natural puede complementarse posteriormente con expresiones culturales, relatos, sonidos, costumbres y elementos del contexto local, siempre desde propuestas apropiadas para la edad y evitando convertirlas en ejercicios de memorización.

Mantener el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como actividades centrales. Estas experiencias deben conservar su carácter propio y no utilizarse únicamente como recursos para hacer más atractiva una explicación.

Prever alternativas antes de cada actividad. Cuando una experiencia dependa de iluminación, clima, espacio o materiales específicos, es conveniente tener una segunda opción que conserve el mismo propósito pedagógico.

Fortalecer las experiencias de convivencia mediante oportunidades repetidas de ayuda, participación, espera y colaboración. Las instrucciones deben ser breves, claras y acompañadas de demostraciones, considerando las características de los niños pequeños.

Continuar utilizando el diario de campo como instrumento de reflexión. Se recomienda separar claramente tres aspectos: qué ocurrió, cómo se interpretó y qué aprendizaje pedagógico dejó la experiencia. Esta distinción permitirá mejorar la calidad del análisis.

Registrar con mayor detalle las respuestas individuales y grupales, sin convertirlas en etiquetas. Resulta útil describir acciones observables, como acercarse, alejarse, tocar, imitar, señalar, ayudar o participar.

Mantener una actitud flexible frente a las respuestas infantiles. Si un niño muestra temor, desinterés o necesidad de observar antes de participar, esa respuesta debe considerarse parte de la experiencia y no necesariamente como un fracaso de la actividad.

En las siguientes etapas, procurar que las experiencias permitan establecer comparaciones entre diferentes momentos del proyecto. Esto puede ayudar a identificar continuidades, dificultades y cambios con mayor fundamento.

Finalmente, conservar la delimitación del presente artículo. Los temas de participación y democracia y el componente transversal de cuidado del ambiente y reconocimiento del cuerpo deberán analizarse únicamente cuando existan experiencias y registros suficientes.

CONFLICTO DE INTERESES.

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

REFERENCIAS

- Arndt, S. (2020). Rethinking play, diversity and belonging in early childhood education. *Beijing International Review of Education*, 2(2), 226–243. doi:10.1163/25902539-00202006
- Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., .Skouteris, H. (2018). Social and emotional learning associated with universal curriculum-based interventions in early childhood education and care centers: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Network Open*, 1(8), e185727. doi:10.1001/jamanetworkopen.2018.5727
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carmona-Toro, P. A., & Ospina-Alvarado, M. C. (2022). La escuela: construcción de paz, potencial de memoria y socialización política con primera infancia. *Revista Colombiana de Educación*, (84), 1–18. doi:10.17227/rce.num84-10708
- Colombia, Congreso de la República. (1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Bogotá, Colombia.
- Colombia, Congreso de la República. (1997). Ley 397 de 1997. Ley General de Cultura. Bogotá, Colombia.
- Colombia, Congreso de la República. (2006). Ley 1098 de 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia. Bogotá, Colombia.

- Colombia, Congreso de la República. (2016). Ley 1804 de 2016. Por la cual se establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre. Bogotá, Colombia.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York, NY: W. W. Norton.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York, NY: Basic Books.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2016). *Manual técnico y operativo del servicio de educación inicial en la modalidad propia e intercultural*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas: Formar para la ciudadanía sí es posible*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014a). *El arte en la educación inicial* (Documento No. 21). Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014b). *El juego en la educación inicial* (Documento No. 22). Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014c). *El sentido de la educación inicial* (Documento No. 20). Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014d). *La exploración del medio en la educación inicial* (Documento No. 24). Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014e). *La literatura en la educación inicial* (Documento No. 23). Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Orientaciones pedagógicas para la educación inicial de niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2024). *Referentes técnicos para la educación inicial y preescolar*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2026a). *Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2026b). *Lineamientos curriculares para la formación integral*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2026c). *Sistema de Educación Inicial*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Mora Pontiluis, D. J., Muñoz Estrada, E. S., & Mora Atencio, E. J. (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), 202355. doi:10.58763/rc202355

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017). Starting strong 2017: Key OECD indicators on early childhood education and care. Paris, France: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). Starting strong VI: Supporting meaningful interactions in early childhood education and care. Paris, France: OECD Publishing.
- Piaget, J. (1969). Psicología y pedagogía. Barcelona, España: Ariel.
- Pui, W. S. W., Zhang, H., Ding, M., & Cai, E. Z. (2020). Developing children's cultural identities through play. *Beijing International Review of Education*, 2(2), 244–257. doi:10.1163/25902539-00202007
- Rogoff, B. (2003). The cultural nature of human development. New York, NY: Oxford University Press.
- Ștefan, C. A., Dănilă, I., & Cristescu, D. (2022). Classroom-wide school interventions for preschoolers' social-emotional learning: A systematic review of evidence-based programs. *Educational Psychology Review*, 34, 2971–3010. doi:10.1007/s10648-022-09680-7
- Smits-van der Nat, M., van der Wilt, F., Meeter, M., & van der Veen, C. (2024). The value of pretend play for social competence in early childhood: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36, Article 46. doi:10.1007/s10648-024-09884-z
- UNESCO. (2001). Universal declaration on cultural diversity. Paris, France: UNESCO.
- UNESCO. (2015). Rethinking education: Towards a global common good? Paris, France: UNESCO.
- UNESCO. (2021). Right from the start: Build inclusive societies through inclusive early childhood education. Paris, France: UNESCO.
- UNICEF. (1989). Convention on the Rights of the Child. New York, NY: United Nations.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walsh, C. (2005). La interculturalidad en la educación. Lima, Perú: Ministerio de Educación.
- World Health Organization. (2018). Nurturing care for early childhood development: A framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential. Geneva, Switzerland: World Health Organization.
- Yapar, N. B. (2026). Is play truly universal?: Exploring preschool teachers' beliefs and practices regarding children's play in multicultural classrooms. *Early Childhood Education Journal*.
- Zapata, B. E., & Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 1069–1082. doi:10.11600/rlcsnj.8.2.91

COMPETENCIAS INTEGRADORAS EN LA PRIMERA INFANCIA: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN IDENTIDAD CULTURAL Y CONVIVENCIA Y PAZ

Competencies in Early Childhood: A Pedagogical Experience in Cultural Identity and Coexistence and Peace

Juliana Samanta Perdomo Carvajal

Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO)

Nivel de estudios Máximo obtenido

Pregrado

Juliana.perdomo-c@uniminuto.edu.co

ORCID (0000 – 0000)

0009-0003-4316-0725

Edukivotos. Ibagué, Colombia

RESUMEN

El presente artículo analiza la implementación de una propuesta pedagógica basada en competencias integradoras, diseñada para estudiantes de grado primero del colegio Sintrafec. La intervención se estructuró sobre dos temas principales: la Identidad Cultural (primera planeación) y la Convivencia y Paz (segunda planeación). Frente a la enseñanza fragmentada tradicional, se articularon las dimensiones socioafectiva, comunicativa, estética y corporal mediante las actividades rectoras (juego, arte, literatura y exploración del medio). A través de la investigación-acción, se ejecutaron experiencias significativas como la construcción colectiva de un árbol representativo de las raíces culturales y la mediación de un reto cooperativo mediante el "Semáforo de la Convivencia". Los resultados evidencian que el aprendizaje ciudadano es altamente efectivo cuando el infante transita primero por el reconocimiento de su identidad y pluralidad, para luego asumir un compromiso ético con la paz en el aula, materializado en pactos de convivencia.

Palabras clave: Primera infancia, competencias integradoras, identidad cultural, convivencia y paz, resolución de conflictos.

ABSTRACT

This article analyzes the implementation of a pedagogical proposal based on integrative competencies, designed for first-grade students at the Sintrafec school. The intervention was structured around two main themes: Cultural Identity (first planning) and Coexistence and Peace (second planning). Facing traditional fragmented teaching, socio-affective, communicative, aesthetic, and corporal dimensions were articulated through guiding activities (play, art, literature, and environment exploration). Through action research, significant experiences were executed, such as the collective construction of a tree representing cultural roots and the mediation of a cooperative challenge using the "Coexistence Traffic Light". The results show that citizenship learning is highly effective when the infant first goes through the recognition of their identity and plurality, to then assume an ethical commitment to peace in the classroom, materialized in coexistence pacts.

Key words: Early childhood, integrative competencies, cultural identity, coexistence and peace, conflict resolution.

INTRODUCCIÓN

La educación en la primera infancia enfrenta el desafío de trascender la transmisión de contenidos académicos y la alfabetización inicial para consolidarse como un escenario fundamental de formación ciudadana. Durante los primeros años de vida, los niños y las niñas comienzan a construir su identidad, establecer relaciones con sus pares, reconocer las emociones propias y ajenas y comprender progresivamente la importancia de respetar las diferencias. Por esta razón, la escuela no solamente cumple una función relacionada con el desarrollo de conocimientos, sino que también constituye un espacio privilegiado para aprender a convivir, participar, compartir y construir relaciones fundamentadas en el respeto mutuo. En el contexto educativo colombiano, estos propósitos se relacionan con disposiciones normativas como la Ley 1620 de 2013, por medio de la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, y la Ley 1732 de 2014, que establece la Cátedra de la Paz. Estas iniciativas destacan la importancia de promover una cultura de respeto por los derechos humanos, reconocimiento de la diversidad, participación democrática y resolución pacífica de los conflictos. Sin embargo, uno de los principales desafíos de la práctica pedagógica consiste en trasladar estos principios al contexto cotidiano del aula mediante experiencias que resulten comprensibles, significativas y pertinentes para la edad de los estudiantes. Cuando la formación ciudadana se aborda exclusivamente a través de discursos teóricos, explicaciones abstractas o normas que deben memorizarse, puede resultar difícil relacionar estos conocimientos con las situaciones que los niños experimentan en su vida diaria. De ahí la importancia de diseñar propuestas pedagógicas que favorezcan el aprendizaje mediante la participación, la interacción, el juego, la expresión y la reflexión sobre situaciones cercanas a la realidad infantil.

En respuesta a esta necesidad, el presente artículo aborda una experiencia de práctica pedagógica desarrollada con nueve niños y niñas de grado primero de la institución educativa Sintrafec. Esta experiencia se orientó al fortalecimiento de las competencias ciudadanas mediante la implementación de planeaciones pedagógicas centradas en dos ejes complementarios: Identidad Cultural y Convivencia y Paz. La conformación de este grupo permitió realizar un acompañamiento cercano durante el desarrollo de las actividades y prestar atención a las interacciones, las formas de participación y las respuestas de los estudiantes frente a las situaciones propuestas. En este sentido, la experiencia se convirtió en una oportunidad para reflexionar sobre el papel de la intervención docente en la construcción de aprendizajes relacionados con el reconocimiento de sí mismos, la aceptación de las diferencias, el respeto por los demás y la búsqueda de alternativas pacíficas ante los conflictos cotidianos. El interés de esta reflexión no se limita a describir las actividades realizadas, sino que busca comprender la importancia de las decisiones pedagógicas, los recursos didácticos y las estrategias empleadas para acercar la formación ciudadana a las experiencias de los niños y las niñas. Asimismo, considera la necesidad de reconocer los aprendizajes alcanzados durante la ejecución de las planeaciones y la manera en que estos pueden contribuir al fortalecimiento de las relaciones interpersonales en el contexto escolar. De esta manera, la práctica pedagógica se comprende como un proceso que articula la planeación, la acción educativa, la observación y la reflexión permanente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El primer eje desarrollado fue la Identidad Cultural, concebida como una dimensión importante en la construcción del autoconcepto, el sentido de pertenencia y el reconocimiento de las características personales, familiares y culturales. Durante la infancia, los niños y las niñas comienzan a comprender quiénes son a partir de sus experiencias, sus vínculos familiares, las costumbres de su entorno y las relaciones que establecen con otras personas. Por ello, ofrecer espacios para compartir historias, tradiciones, gustos y particularidades constituye una oportunidad para reconocer el valor de cada individuo y fortalecer actitudes de aceptación y respeto. En el contexto de la institución Sintrafec, este eje permitió orientar experiencias pedagógicas dirigidas a que los estudiantes comprendieran que todas las personas poseen características propias, historias familiares y raíces culturales que forman parte de su identidad. De igual manera, se buscó favorecer la comprensión de que ser diferentes no significa que unas personas sean más importantes que otras, sino que cada una merece ser reconocida y valorada. Desde esta perspectiva, la identidad cultural no se entiende como un conjunto de características invariables, sino como una construcción que se enriquece mediante las experiencias personales, familiares y sociales. Su abordaje en el aula permitió promover reflexiones sobre la aceptación de sí mismos y de los demás, el respeto por las particularidades individuales y la importancia de reconocer la diversidad como una característica presente en las relaciones humanas. Así, el reconocimiento de las raíces culturales y de las diferencias se convirtió en un punto de partida para fortalecer las

relaciones entre compañeros y favorecer actitudes de respeto, valoración y aceptación mutua.

El segundo eje correspondió a la Convivencia y Paz, abordado a partir de situaciones cotidianas que pueden generar desacuerdos entre los niños y las niñas durante la jornada escolar. En los primeros años de escolaridad, compartir materiales, respetar turnos, participar en juegos colectivos y aceptar opiniones diferentes son experiencias que requieren acompañamiento y orientación pedagógica. Estas situaciones representan oportunidades para aprender a reconocer las emociones, comprender las consecuencias de las propias acciones y desarrollar formas respetuosas de relacionarse con los demás. Por esta razón, la intervención se orientó a promover estrategias prácticas para afrontar los conflictos sin recurrir a acciones que puedan lastimar física o emocionalmente a los compañeros. Entre los aprendizajes abordados se destacó la importancia de reconocer emociones como el enojo y la frustración, detenerse antes de reaccionar impulsivamente, respirar para recuperar la calma y buscar alternativas mediante el diálogo y la escucha. De igual manera, se promovió el trabajo en equipo como una oportunidad para compartir responsabilidades, respetar las opiniones de los demás, cooperar y construir acuerdos. Desde esta perspectiva, la convivencia pacífica no se reduce al cumplimiento de normas ni a la ausencia de desacuerdos, sino que implica aprender progresivamente a gestionar las emociones, reconocer al otro como una persona que merece respeto y asumir la responsabilidad por las propias acciones. En consecuencia, el conflicto se comprende como una situación que, con el acompañamiento adecuado, puede convertirse en una oportunidad pedagógica para fortalecer las habilidades sociales, la empatía y la resolución pacífica de problemas.

Para articular los ejes de Identidad Cultural y Convivencia y Paz, la propuesta tomó como referente las competencias ciudadanas integradoras, entendidas como una posibilidad de relacionar conocimientos, habilidades y actitudes en situaciones concretas de la vida cotidiana. Esta perspectiva permite comprender que la formación ciudadana requiere más que el reconocimiento teórico de los valores, pues también implica desarrollar capacidades para actuar de manera respetuosa, tomar decisiones y participar en la construcción de acuerdos. En este proceso se relacionan distintas dimensiones del desarrollo: el saber, vinculado con la comprensión de la identidad, la diversidad, las emociones y las normas de convivencia; el hacer, expresado en la aplicación de estrategias para dialogar, compartir, cooperar y resolver desacuerdos; y el ser, relacionado con las actitudes de respeto, empatía, solidaridad, aceptación y responsabilidad. Estas dimensiones se complementan en las experiencias escolares, en las que los estudiantes tienen la oportunidad de poner en práctica sus aprendizajes y reflexionar sobre sus comportamientos. Para favorecer esta articulación, se recurrió a las actividades rectoras de la primera infancia: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. Estas actividades constituyen mediaciones pedagógicas pertinentes para promover experiencias significativas, debido a que permiten a los niños explorar su entorno, expresar sus ideas, interactuar con sus compañeros y construir aprendizajes a partir de situaciones cercanas a sus intereses y necesidades. Su

incorporación permitió orientar las planeaciones hacia una formación ciudadana participativa, en la que los estudiantes pudieran involucrarse activamente en las experiencias propuestas.

En el desarrollo de las planeaciones, las actividades rectoras y los recursos didácticos facilitaron el acercamiento de los niños y las niñas a los aprendizajes relacionados con ambos ejes temáticos. El juego permitió plantear situaciones de interacción y cooperación en las que los estudiantes podían reconocer diferentes maneras de actuar ante un desacuerdo y explorar alternativas para solucionarlo. El arte ofreció posibilidades para expresar ideas, emociones y aspectos relacionados con la identidad personal y familiar, favoreciendo el reconocimiento de las particularidades propias y de los compañeros. Por su parte, la literatura infantil constituyó un recurso para abordar situaciones relacionadas con la diversidad, la empatía y la resolución de conflictos, mediante historias que invitaron a reflexionar sobre las emociones, las decisiones y las consecuencias de las acciones de los personajes. La exploración del medio permitió relacionar estos aprendizajes con el entorno escolar y con la importancia de cuidar los espacios compartidos, participar responsablemente y reconocer que la convivencia se construye a través de las acciones cotidianas. La articulación de estas estrategias contribuyó a que los contenidos ciudadanos se abordaran desde experiencias prácticas y comprensibles para los estudiantes. Asimismo, durante la ejecución de las planeaciones se identificaron resultados positivos relacionados con el reconocimiento de las diferencias, la aceptación y el respeto por los demás, así como con la comprensión de estrategias para afrontar los desacuerdos mediante la respiración, la recuperación de la calma, el diálogo y el trabajo colaborativo. Estos aprendizajes constituyen un punto de partida para reflexionar sobre las posibilidades de la intervención pedagógica y sobre la importancia de dar continuidad a las experiencias que favorecen el desarrollo de competencias ciudadanas en la infancia.

En consecuencia, el propósito central de este artículo es reflexionar sobre la experiencia pedagógica desarrollada en la institución educativa Sintrafec y analizar la importancia de articular la Identidad Cultural y la Convivencia y Paz en la formación ciudadana de los niños y las niñas de grado primero. La experiencia permite reconocer que el trabajo pedagógico orientado al respeto por la diversidad, la aceptación de las diferencias y la resolución pacífica de los conflictos puede contribuir a la construcción de relaciones interpersonales más respetuosas dentro del aula. Los resultados positivos identificados durante la ejecución de las planeaciones resaltan la importancia de ofrecer oportunidades para que los estudiantes reconozcan sus raíces culturales, valoren las particularidades de sus compañeros, comprendan las consecuencias de sus acciones y aprendan estrategias para afrontar los desacuerdos sin lastimar a los demás. De igual manera, evidencian la pertinencia de promover experiencias que fortalezcan el trabajo en equipo, la escucha, la regulación emocional y la construcción de acuerdos como elementos fundamentales de la convivencia escolar. En este sentido, la formación ciudadana durante la primera infancia requiere propuestas pedagógicas intencionadas, recursos didácticos pertinentes y una mediación docente que favorezca la participación y la reflexión sobre las experiencias

cotidianas. La práctica desarrollada permite destacar que el aula no es solamente un espacio destinado a la adquisición de conocimientos académicos, sino también un entorno de socialización en el que se construyen aprendizajes esenciales para la vida en comunidad. Por ello, trabajar la identidad cultural y la convivencia pacífica desde los primeros años representa una oportunidad para fortalecer progresivamente el respeto, la empatía, la participación y la responsabilidad, contribuyendo a la construcción de ambientes educativos más inclusivos y fundamentados en una cultura de paz.

Para fundamentar esta intervención, a continuación, se abordan las perspectivas teóricas que respaldan la comprensión de la cultura y la educación para la paz en el entorno escolar.

MARCO TEORICO

El presente marco teórico se fundamenta en dos ejes de las competencias ciudadanas: la identidad cultural y la convivencia y paz, comprendidos como componentes esenciales de la formación integral durante la primera infancia. Para su abordaje, se retoman los aportes de Margaret Mead sobre la transmisión cultural entre generaciones, Lev Vygotsky acerca del aprendizaje social y la construcción de los procesos psicológicos, y María Montessori en relación con la educación para la paz. Asimismo, se consideran los referentes del Ministerio de Educación Nacional de Colombia sobre las competencias ciudadanas y la importancia de promover, desde los primeros años escolares, relaciones basadas en el respeto, la participación, la empatía y la resolución pacífica de los conflictos.

Estos fundamentos permiten comprender que la formación ciudadana en la infancia no se limita al aprendizaje de normas de comportamiento, sino que implica desarrollar experiencias pedagógicas mediante las cuales los niños reconozcan su identidad, valoren las diferencias, comprendan las emociones propias y ajenas y construyan formas de relacionarse que favorezcan el bienestar colectivo. Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica desarrollada con los nueve estudiantes de grado primero de la institución Sintrafec se orientó a promover el reconocimiento de la diversidad cultural y la construcción de ambientes escolares basados en el respeto y la convivencia pacífica, centrando el análisis rigurosamente en la ejecución de la planeación y la integración de saberes.

1. La identidad cultural: transmisión de saberes y reconocimiento de la diversidad

La identidad cultural constituye un elemento fundamental en la formación de los niños, debido a que contribuye a la construcción del sentido de pertenencia, el reconocimiento de sus raíces y la comprensión de las costumbres, los valores y las experiencias que forman parte de su contexto familiar y social. Durante la primera infancia, los niños comienzan a construir una percepción de sí mismos a partir de las relaciones que establecen con sus familias, sus compañeros, sus docentes y la comunidad a la que pertenecen.

En este sentido, Margaret Mead (1970), en su obra *Cultura y compromiso: Estudio sobre la ruptura generacional*, analiza diferentes formas de transmisión cultural entre generaciones. La autora plantea, entre otras categorías, la cultura "postfigurativa", en la cual las generaciones más jóvenes aprenden principalmente de sus mayores asimilando costumbres de forma directa, y la cultura "cofigurativa", en la que los individuos también

aprenden de sus contemporáneos al interactuar con sus pares. Estas perspectivas permiten reflexionar sobre la influencia de la familia, la escuela y el grupo de compañeros en la construcción de la identidad infantil, sin asumir que estos espacios actúan de manera aislada o que uno sustituye completamente al otro.

En el contexto educativo, esta comprensión invita a reconocer que cada niño llega al aula con experiencias, costumbres, formas de expresión y aprendizajes construidos en su entorno. Por lo tanto, la escuela constituye un escenario configurativo en el que dichas experiencias pueden ser compartidas, valoradas y enriquecidas mediante la interacción con otras personas. El reconocimiento de la identidad cultural no consiste únicamente en identificar las propias raíces, sino también en comprender que los demás poseen historias, características y formas de vivir que merecen profundo respeto.

Por su parte, Vygotsky (1978) destaca la importancia de la interacción social en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Desde su perspectiva sociocultural, el aprendizaje se encuentra mediado por las relaciones con otras personas y por las herramientas culturales disponibles en el entorno. Esta propuesta permite comprender que las experiencias escolares, el diálogo y las actividades compartidas contribuyen a la construcción de significados y al desarrollo de capacidades (como la empatía y el autoconcepto) que los niños incorporan progresivamente al transitar de un plano interpsicológico (social) a uno intrapsicológico (individual).

En consecuencia, el trabajo pedagógico sobre la identidad cultural debe propiciar oportunidades concretas para que los estudiantes expresen quiénes son, reconozcan aquello que comparten con sus compañeros y asimilen que las diferencias forman parte de la vida en comunidad. Este proceso favorece el respeto por sí mismos y por los demás, fortalece el sentido de pertenencia y contribuye a prevenir actitudes de exclusión o rechazo dentro del aula, sentando las bases necesarias para una convivencia pacífica.

2. Educación para la convivencia y la paz: el aula como espacio de aprendizaje social y la necesidad de mediadores visuales

La convivencia y la paz constituyen dimensiones esenciales de la formación ciudadana, puesto que implican aprender a relacionarse con otras personas, reconocer las necesidades de los demás, expresar las emociones de manera adecuada y afrontar los desacuerdos sin recurrir a la agresión. Durante la primera infancia, estas capacidades se encuentran en proceso de desarrollo, por lo que requieren acompañamiento docente intencionado, experiencias significativas y oportunidades constantes de interacción.

Desde la perspectiva educativa de María Montessori (1939), la paz representa una finalidad primordial de la educación y no solamente la ausencia de enfrentamientos bélicos o disciplinarios. Su planteamiento invita a considerar la formación de los niños como una oportunidad continua para cultivar actitudes de respeto, autonomía, cooperación y responsabilidad hacia los demás. En este sentido, la educación para la paz debe reflejarse en las prácticas cotidianas del aula, en la manera de resolver los desacuerdos y en las oportunidades que se ofrecen a los estudiantes para participar en la construcción de relaciones respetuosas.

El conflicto no debe entenderse exclusivamente como una situación negativa que deba ser suprimida desde el autoritarismo adulto, sino como una oportunidad de aprendizaje ineludible. En la vida escolar de los niños de grado primero, surgen desacuerdos naturales por el uso de materiales, los turnos, las reglas de un juego o las necesidades de protagonismo. Estas situaciones permiten acompañar a los niños en el reconocimiento de sus emociones, la escucha de otros puntos de vista y la búsqueda de soluciones integrales.

Para lograr esta mediación pedagógica, es imperativo reconocer que los infantes se encuentran en una etapa de desarrollo donde el pensamiento opera sobre lo concreto. Las normativas abstractas ("debes portarte bien" o "debemos vivir en paz") resultan insuficientes si no se anclan en herramientas tangibles que el niño pueda procesar. Es aquí donde la teoría del desarrollo cognitivo justifica la introducción de mediadores visuales y físicos, tales como el "Semáforo de la Convivencia". Este tipo de herramientas actúan como un andamiaje externo que ayuda al niño a transitar de la heteronomía (depender del regaño del maestro para detener una mala conducta) a la autonomía y la autorregulación. Al codificar el manejo del conflicto en colores tangibles —la pausa motriz (rojo), el análisis (amarillo) y el acuerdo (verde)—, se sustituye el discurso abstracto por una acción concreta que el estudiante puede ejecutar por sí mismo en medio de una crisis emocional.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2004), mediante los Estándares básicos de competencias ciudadanas, plantea la importancia de desarrollar capacidades para convivir, participar democráticamente y respetar los derechos de las demás personas. Asimismo, la Ley 1620 de 2013 establece el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y la Ley 1732 de 2014 establece la Cátedra de la Paz, respaldando la importancia de incorporar la construcción de paz en los procesos formativos cotidianos. En coherencia con estos lineamientos, las experiencias pedagógicas deben incorporar estrategias asertivas tangibles que permitan a los niños comprender empíricamente que sus decisiones influyen en los demás.

3. Las competencias ciudadanas integradoras y las actividades rectoras: Simuladores de la vida ciudadana

Las competencias ciudadanas comprenden conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a las personas relacionarse de manera constructiva, participar en la sociedad y contribuir a la convivencia democrática. En el contexto de la educación infantil, este enfoque implica superar la fragmentación curricular tradicional y emplear competencias integradoras que movilicen simultáneamente el saber, el hacer y el ser. Para favorecer estos aprendizajes holísticos, es necesario utilizar las actividades rectoras de la primera infancia: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, comprendiéndolas como laboratorios prácticos de ciudadanía.

El arte y la exploración del medio trascienden la mera manualidad para convertirse en anclajes de pluralidad. Cuando se diseña una actividad estética masiva —como la construcción colectiva de un árbol de papel kraft— el objeto físico pasa a materializar conceptos que de otro modo serían inaccesibles para el estudiante. El niño asimila de forma visual que, así como un árbol requiere de múltiples raíces distintas para sostenerse, el aula.

requiere de las diversas historias familiares para enriquecerse. La creación física conjunta valida la herencia postfigurativa de cada estudiante y la expone en el plano cofigurativo del salón.

Por su parte, el juego estructurado funciona como un simulador directo de la convivencia civil. Al enfrentar a un grupo de niños a un reto cooperativo espacial —como el ensamblaje de un rompecabezas gigante de 80 fichas— se genera intencionalmente un escenario de recursos limitados (espacio y protagonismo) que detona fricciones naturales. Lejos de ser un fallo de la planeación, este choque es el objetivo didáctico: provee la materia prima real sobre la cual los estudiantes deberán ensayar la negociación, la tolerancia a la frustración y la aplicación de los mediadores visuales propuestos. El acompañamiento docente convierte estas experiencias en oportunidades para fortalecer la empatía y el respeto mutuo, demostrando que la ciudadanía se vive mediante la lúdica y no solo desde la teoría.

La literatura permite acercar a los niños a historias, personajes y situaciones con las que pueden identificarse, ofreciendo un distanciamiento seguro desde el cual reflexionar sobre las emociones, el respeto y las consecuencias de determinadas acciones. La articulación de estas actividades rectoras permite diseñar propuestas pedagógicas en las que las competencias integradoras se desarrollen mediante la experiencia y la participación activa.

4. Articulación teórica: Identidad, empatía y el poder del compromiso simbólico y verbal

La identidad cultural y la convivencia y paz son dimensiones profundamente interconectadas en la formación ciudadana. No obstante, este vínculo posee una secuencialidad pedagógica ineludible: no se puede exigir una convivencia armónica genuina si primero no se ha reconocido y respetado la identidad cultural y la valía del otro. El reconocimiento personal y la validación de la propia historia (identidad) es el anclaje de seguridad que le permite al infante abrirse a comprender las necesidades y los puntos de vista de sus compañeros (empatía).

Los aportes de Mead (1970) y Vygotsky (1978) ofrecen los fundamentos para comprender la importancia de crear espacios educativos en los que los niños socialicen activamente sus raíces, mientras que la perspectiva de Montessori (1939) establece la meta final: dotar al niño de herramientas prácticas para gestionar el conflicto de forma autónoma. En esta articulación, la empatía, acompañada del diálogo y la autorregulación emocional, es el puente que permite que las diferencias se aborden mediante la escucha activa.

Para que este andamiaje teórico se consolide en la conducta observable del infante, resulta crucial integrar el valor psicológico de los compromisos verbales y simbólicos en la resolución de conflictos. En la etapa infantil, el lenguaje no solo cumple una función comunicativa, sino que estructura el pensamiento y autorregula la conducta. Cuando un estudiante verbaliza sus sentimientos a través de estrategias estructuradas, como el uso del "Mensaje Yo", transita de emitir disculpas protocolarias vacías —impuestas por el adulto— a comunicar asertivamente sus límites y necesidades emocionales frente a sus pares.

Más aún, el acto de formular promesas individualizadas en voz alta y sellarlas con un elemento simbólico personal e irrepetible (como estampar las huellas dactilares en un Pacto de Paz) posee un impacto ético profundo. Este nivel de introspección empírica demuestra que el niño abandona el rol pasivo de receptor de normas para asumirse como un agente moral activo. Al enunciar públicamente sus áreas de mejora, los niños interiorizan su propia responsabilidad conductual frente a la paz colectiva del aula, evidenciando que las competencias ciudadanas han trascendido el discurso para instalarse en la dimensión del ser.

En síntesis, los fundamentos teóricos expuestos permiten comprender la formación ciudadana como un proceso continuo y orgánico que involucra la validación de la identidad, el aprendizaje social mediado, el reconocimiento de la diversidad y el desarrollo de habilidades concretas para convivir. La articulación de estos elementos teóricos, instrumentados a través de las actividades rectoras y las competencias integradoras, proporciona una base conceptual robusta para analizar cómo las experiencias pedagógicas intencionadas transforman efectivamente las dinámicas de respeto y la resolución pacífica de conflictos durante el grado primero.

MÉTODO

El presente estudio se enmarcó bajo un paradigma de investigación cualitativo, el cual resulta epistemológicamente pertinente para comprender, interpretar y documentar las complejas dinámicas relacionales que los niños construyen en su entorno natural de aprendizaje escolar. Específicamente, se adoptó un diseño metodológico de investigación-acción pedagógica, un modelo fundamental en el contexto formativo contemporáneo. Este diseño permite al educador en formación trascender el rol pasivo de mero observador para convertirse en un agente activo que estructura, ejecuta y evalúa sistemáticamente su propia práctica, promoviendo una reflexión crítica y continua sobre el impacto real de sus decisiones didácticas en el aula. En estricta consonancia con este rigor analítico, el proceso de recolección de la información y la posterior reflexión crítica se delimitaron intencionalmente a la observación de la ejecución directa de la planeación didáctica, observando paso a paso el desarrollo de lo diseñado. De este modo, se evitó incurrir en la relatoría descriptiva e inespecífica de una jornada pedagógica general, garantizando un análisis profundo y riguroso de las interacciones derivadas exclusivamente de la intervención planificada por la docente.

La población participante para la ejecución de este ejercicio de investigación pedagógica estuvo conformada por un grupo focalizado de nueve estudiantes pertenecientes al grado primero de educación básica primaria de la institución educativa Sintrafec. La selección de esta muestra y el trabajo directo con este número específico de infantes resultó metodológicamente estratégica para los propósitos del estudio. Contar con un grupo de nueve niños facilitó un acompañamiento altamente personalizado, propiciando la observación directa, detallada y constante de las interacciones sociocognitivas de cada estudiante. Asimismo, este tamaño poblacional permitió mantener una atención meticulosa a las respuestas emocionales, las formas de participación y las actitudes conductuales de

cada uno frente a los diversos retos lúdicos y cognitivos propuestos durante el desarrollo de las actividades rectoras.

El proceso de intervención en el aula se materializó a través del diseño estructurado y la ejecución secuencial de dos planeaciones didácticas consecutivas. Estas sesiones fueron formuladas bajo los estrictos lineamientos metodológicos del Formato B, estipulado por la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). El pilar metodológico central de estas planeaciones radicó en distanciarse explícitamente de la enseñanza tradicional fundamentada en áreas de conocimiento o asignaturas aisladas. En su lugar, el diseño pedagógico se cimentó de forma íntegra sobre el modelo de competencias integradoras, lo que permitió movilizar de manera simultánea, fluida y holística las dimensiones socioafectiva, comunicativa, estética y corporal del niño. Mediante el uso estratégico de las actividades rectoras de la primera infancia —el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio— se logró articular el saber, el hacer y el ser en un mismo escenario de aprendizaje práctico.

Las fases de esta intervención pedagógica se dividieron temáticamente para asegurar un abordaje progresivo de los ejes ciudadanos, asegurando que un conocimiento sirviera de andamiaje para el siguiente. En primera instancia, la Primera Planeación, enfocada en el tema de la Identidad Cultural, orientó su objetivo metodológico al reconocimiento temprano de las raíces individuales y la validación de la pluralidad familiar presente en el entorno escolar. La estrategia principal consistió en la construcción progresiva y colaborativa de un árbol de papel kraft. Este instrumento visual, material y artístico operó como una herramienta de mediación metodológica que permitió que cada estudiante aportara de manera tangible elementos identitarios propios. Al finalizar, esta técnica configuró un lienzo colectivo que demostraba gráficamente la diversidad del grupo, logrando materializar un concepto abstracto en un producto observable y manipulable.

Posteriormente, la Segunda Planeación, centrada en el eje de Convivencia y Paz, se edificó sobre la base de empatía lograda metodológicamente en la sesión anterior. Esta fase se enfocó en fortalecer el trabajo colaborativo y promover la resolución autónoma de conflictos entre los infantes. Para lograrlo, se implementó la estrategia didáctica del "Semáforo de la Convivencia" como un instrumento mediador visual de uso constante en el aula. Con el fin de detonar la interacción real, propiciar situaciones de fricción natural y evaluar la asertividad del grupo, se diseñó metodológicamente un reto cooperativo masivo consistente en el ensamblaje conjunto de un rompecabezas de 80 fichas.

Finalmente, la estrategia de evaluación de los procesos desarrollados en ambas planeaciones se alejó de los parámetros sumativos tradicionales. El método evaluativo se rigió por criterios de flexibilidad formativa, priorizando la observación sistemática de la expresión artística libre, el desempeño activo en el juego de roles y la asimilación práctica de los acuerdos de paz a través del despliegue de las competencias integradoras. Esta ruta metodológica aseguró que los resultados documentados reflejaran fielmente el grado de apropiación ciudadana en la cotidianidad infantil del grado primero.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados que se presentan a continuación surgen de la experiencia desarrollada con nueve estudiantes de grado primero de la institución Sintrafec, a partir de la implementación de dos planeaciones pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la identidad cultural, la convivencia y la paz. El análisis se centra en las situaciones vividas durante las actividades, las formas de participación de los niños, sus expresiones y las relaciones que se fueron construyendo a lo largo de la intervención. De esta manera, se busca comprender cómo las experiencias lúdicas y artísticas pueden favorecer el reconocimiento de la propia identidad, el respeto por las diferencias y la búsqueda de alternativas para resolver situaciones que se presentan en la vida cotidiana del aula.

La intervención se organizó en dos momentos relacionados entre sí. En el primero, se trabajó la identidad cultural mediante la construcción colectiva de un árbol, en el que las raíces representaban las historias, las costumbres y las experiencias que hacen parte de la vida de cada niño. En el segundo, se abordó la convivencia y la paz a través de un rompecabezas gigante, el uso del Semáforo de la Convivencia y la elaboración de un Pacto de Paz. Aunque cada actividad tenía un propósito particular, ambas experiencias permitieron abordar aspectos importantes de la formación ciudadana desde situaciones cercanas a los estudiantes.

Durante el desarrollo de las planeaciones fue importante tener en cuenta que los niños de grado primero se encuentran en una etapa en la que necesitan relacionar los aprendizajes con situaciones concretas, objetos que pueden observar y manipular, historias que pueden comprender y experiencias con las que se sienten identificados. Por esta razón, las actividades no se centraron únicamente en explicar qué significa la identidad cultural o por qué es importante convivir en paz, sino que buscaron que los estudiantes pudieran representar, expresar y poner en práctica estos conceptos. A partir de esta experiencia, los resultados permiten analizar la relación entre las estrategias utilizadas y las maneras en que los niños comprendieron y asumieron los aprendizajes propuestos.

1. Resultados de la primera planeación: reconocimiento de la identidad cultural a través del árbol de la convivencia

La primera planeación estuvo orientada al reconocimiento de la identidad cultural y de aquellos elementos que hacen parte de la historia personal y familiar de los estudiantes. Para desarrollar este propósito, se propuso la construcción colectiva de un árbol elaborado en papel kraft. La actividad permitió trabajar con una representación visual sencilla, en la que las raíces simbolizaban los orígenes, las experiencias familiares y las costumbres que cada niño considera importantes, mientras que las ramas y las hojas representaban los aportes individuales que se integraban a una creación común.

La elección del árbol como recurso pedagógico permitió acercar el tema a los niños mediante una comparación que podían comprender con facilidad. Así como un árbol necesita raíces para crecer y mantenerse firme, las personas construyen parte de su identidad a partir de las experiencias que viven, las personas que las acompañan y las

costumbres que aprenden en su entorno. Esta relación no se presentó como una definición que los estudiantes debían memorizar, sino como una idea que podían explorar a medida que participaban en la actividad.

1.1. La expresión de las historias familiares como parte de la identidad cultural

Uno de los aspectos más significativos de la actividad fue la oportunidad que tuvieron los estudiantes de compartir historias personales y familiares. Al trabajar con las raíces del árbol, los niños no se limitaron a realizar dibujos para completar el material, sino que relacionaron sus representaciones con experiencias que tenían un significado especial para ellos. Cada uno tuvo la posibilidad de expresar aquello que consideraba importante dentro de su historia y de reconocer que las vivencias familiares también forman parte de lo que es como persona.

Durante este momento, todos los niños compartieron historias hermosas que consideraban parte de sus raíces. Este aspecto fue importante porque permitió comprender que, desde la infancia, existen recuerdos, experiencias, costumbres y relaciones que adquieren un valor especial para cada estudiante. Aunque los niños todavía están construyendo la manera de explicar conceptos amplios como la cultura o la identidad, pueden reconocer situaciones concretas de su vida que les permiten hablar de sí mismos y de las personas que hacen parte de su entorno.

Las historias compartidas mostraron que la identidad cultural no se limita a elementos que suelen relacionarse de manera inmediata con la cultura, como las comidas, las celebraciones, la música o los bailes. También puede encontrarse en las experiencias cotidianas, en los momentos que se comparten con la familia, en las costumbres que se repiten en el hogar y en los recuerdos que cada niño considera valiosos. Por esta razón, la actividad permitió ampliar la mirada sobre la cultura, entendiendo que esta no es algo lejano a la vida infantil, sino que está presente en las experiencias que los niños viven y construyen diariamente.

Desde mi experiencia como practicante, considero que este espacio fue importante porque permitió que los estudiantes se expresaran a partir de lo que conocen y han vivido. En ocasiones, las actividades escolares pueden concentrarse en contenidos que se presentan de manera general, sin detenerse suficientemente en las experiencias particulares de los niños. En cambio, al darles la oportunidad de hablar de sus propias historias, se reconoce que cada estudiante llega al aula con conocimientos, recuerdos y formas de comprender el mundo que merecen ser escuchados y valorados.

También fue significativo que todos tuvieran la posibilidad de aportar algo al árbol. Esto permitió que la actividad no dependiera únicamente de quienes suelen participar con mayor frecuencia, sino que se abriera un espacio para que cada niño encontrara una forma de vincularse. La expresión podía darse mediante el dibujo, las palabras o el relato de una experiencia. De esta manera, la propuesta reconoció que los niños no siempre comunican sus ideas de la misma forma y que las experiencias pedagógicas deben ofrecer diferentes posibilidades de participación.

Este resultado puede relacionarse con la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), según la cual el aprendizaje se construye mediante la interacción con otras personas y con el entorno. En la actividad, los estudiantes tuvieron la oportunidad de compartir sus experiencias y escuchar las de sus compañeros, lo que permitió que el conocimiento sobre la identidad no se desarrollara de manera aislada. Las historias personales se convirtieron en un punto de encuentro para conversar, reconocer semejanzas y comprender que las experiencias de los demás también tienen valor.

La actividad igualmente permitió reconocer que escuchar a los niños es una parte fundamental de la práctica pedagógica. Sus historias no deben entenderse solamente como intervenciones espontáneas dentro de una clase, sino como expresiones que pueden orientar la comprensión de sus intereses, sus vínculos y los elementos que consideran significativos en su vida. En este sentido, la construcción del árbol fue tanto una actividad artística como una oportunidad para reconocer las experiencias que cada estudiante aporta al contexto escolar.

1.2. El árbol como representación de las raíces culturales

La metáfora del árbol facilitó la relación entre un elemento conocido por los niños y un concepto que puede resultar abstracto cuando se explica únicamente mediante palabras. Las raíces representaban aquello que sostiene la identidad de cada estudiante, mientras que la construcción colectiva permitía observar cómo las historias individuales podían formar parte de una misma creación. De esta manera, la cultura se abordó desde una representación cercana, que permitió vincular las experiencias familiares con la construcción de la identidad personal.

El hecho de que los estudiantes consideraran sus historias como parte de sus raíces permitió trabajar la idea de que cada persona tiene una trayectoria propia. Aunque los niños comparten el espacio escolar y algunas experiencias de su vida cotidiana, no necesariamente tienen las mismas costumbres, los mismos recuerdos ni las mismas formas de relacionarse con sus familias. Reconocer estas diferencias resulta importante durante los primeros años de escolaridad, porque ayuda a comprender que no existe una única manera de vivir o de expresar lo que somos.

La construcción del árbol también permitió abordar la relación entre la identidad individual y la pertenencia a un grupo. Cada niño tenía algo propio que aportar, pero ese aporte no quedaba separado de los demás, sino que se integraba a una obra común. Esta característica de la actividad permitió trabajar la idea de que pertenecer a un grupo no significa dejar de ser diferente. Por el contrario, cada estudiante puede conservar sus experiencias y particularidades mientras participa en la construcción de relaciones con sus compañeros.

Desde el punto de vista pedagógico, esta relación entre lo individual y lo colectivo tiene importancia para la educación infantil. Los niños necesitan reconocerse como personas con gustos, historias y características particulares, pero también necesitan aprender que hacen parte de diferentes grupos, como la familia, el salón de clase y la comunidad. La actividad

permitió acercarse a estas dos dimensiones mediante una experiencia concreta, en la que la participación individual adquiría sentido dentro de una creación compartida.

La propuesta también favoreció una aproximación a la cultura como una construcción que se aprende y se transmite mediante las relaciones con otras personas. Los niños reconocieron que algunas de sus experiencias estaban vinculadas con sus familias y que aquello que viven en sus hogares puede formar parte de su identidad. Este aspecto puede relacionarse con el concepto de cultura postfigurativa de Mead, retomado en la fundamentación de la propuesta, en cuanto destaca el papel de las generaciones mayores en la transmisión de prácticas, conocimientos y formas de vida a los niños.

Sin embargo, es importante comprender que los niños no son receptores pasivos de todo lo que aprenden en su entorno. Aunque la familia tiene un papel importante en la transmisión cultural, cada estudiante también interpreta sus experiencias y construye sus propios significados. En la actividad, esto se hizo visible en la manera en que cada uno seleccionó y compartió las historias que consideraba importantes para sus raíces. No se trataba de que todos representaran lo mismo, sino de que pudieran reconocer aquello que tenía un valor especial en su propia experiencia.

En este sentido, el árbol permitió que la cultura se abordara desde las vivencias infantiles, evitando que el tema quedara reducido a una explicación general. Los estudiantes pudieron acercarse a la identidad desde aquello que conocen, recuerdan y valoran. Esta manera de trabajar el contenido resulta pertinente para el grado primero, porque permite construir comprensiones a partir de experiencias significativas y no solamente de definiciones que pueden ser difíciles de relacionar con la vida cotidiana.

1.3. El reconocimiento de las diferencias y el valor de las historias de los compañeros

Otro resultado importante estuvo relacionado con la posibilidad de compartir las historias familiares dentro de un mismo espacio. Cuando los niños expresaron sus experiencias, la actividad permitió que las raíces de cada uno se hicieran visibles para el grupo. De esta manera, no solamente se trabajó el reconocimiento de la propia identidad, sino también la oportunidad de conocer aspectos de la vida de los compañeros que quizá no se habían compartido anteriormente.

Este intercambio es importante porque la convivencia escolar se construye también a partir de la manera en que los niños perciben y comprenden a los demás. Cuando un estudiante tiene la oportunidad de escuchar una historia diferente a la suya, puede comenzar a reconocer que sus compañeros tienen experiencias propias y que aquello que es importante para uno no necesariamente tiene que ser igual para todos. En este caso, el árbol ofreció un punto de encuentro en el que las diferencias podían expresarse sin que fuera necesario convertirlas en motivos de comparación o competencia.

La actividad permitió trabajar la pluralidad desde una experiencia cercana. En lugar de explicar únicamente que todas las personas son diferentes, se brindó a los estudiantes la oportunidad de compartir sus propias historias y escuchar las de los demás. Esto permitió

que la diversidad se abordara desde situaciones concretas, vinculadas con la vida familiar y cotidiana de los niños.

Considero que este aspecto tiene especial importancia en el grado primero, ya que los estudiantes están aprendiendo a relacionarse con compañeros que pueden tener gustos, costumbres y experiencias distintas. En esta etapa, no basta con pedirles que respeten las diferencias; también es necesario ofrecer espacios en los que puedan reconocerlas, hablar sobre ellas y comprender que no son una razón para excluir a otra persona.

El árbol permitió comenzar ese proceso al mostrar que cada estudiante tenía algo propio que compartir y que todas esas historias podían formar parte de una misma obra. No sería adecuado afirmar que una sola actividad elimina los prejuicios o transforma de manera definitiva las relaciones entre los niños. Sin embargo, sí ofreció una oportunidad pedagógica para reconocer al otro desde su historia y para promover una actitud de escucha frente a experiencias diferentes.

Este resultado se relaciona con la formación ciudadana, pues aprender a convivir implica reconocer que los demás tienen experiencias y perspectivas que merecen consideración. La identidad cultural no se trabajó únicamente para que cada niño identificara sus propias raíces, sino también para favorecer una disposición de respeto hacia las raíces de sus compañeros. Así, el reconocimiento de la propia historia y el reconocimiento de la historia del otro se abordaron como procesos relacionados.

La construcción colectiva también permitió comprender que la diferencia no impide la participación común. Cada niño podía aportar algo distinto y, aun así, formar parte de la misma actividad. Esta idea es importante para la convivencia escolar, porque los grupos están compuestos por personas con características diversas y el trabajo compartido requiere aprender a escuchar, esperar, valorar y aceptar que no todos piensan o actúan de la misma manera.

Desde la perspectiva de Vygotsky (1978), la interacción social tiene un papel importante en el desarrollo de los aprendizajes. En este caso, el encuentro entre las historias de los niños creó condiciones para que la comprensión de la identidad se construyera de manera compartida. El aprendizaje no dependió exclusivamente de las explicaciones de la docente, sino también de las oportunidades que tuvieron los estudiantes para expresarse y escuchar a sus compañeros.

1.4. El valor del arte y de los materiales concretos en el aprendizaje

El uso del papel kraft y de las representaciones gráficas fue otro elemento importante de la primera planeación. El formato amplio permitió construir una obra colectiva, diferente del trabajo individual que normalmente se realiza en una hoja o en el cuaderno. Esta característica ofreció una oportunidad para que los niños vieran sus aportes junto a los de los demás y comprendieran visualmente que cada representación hacía parte de un resultado compartido.

El arte funcionó como una forma de expresión y no solamente como un recurso para decorar el salón. Mediante los dibujos y las representaciones, los estudiantes tuvieron la posibilidad

de comunicar aspectos de su experiencia personal. Esto es importante en la educación infantil, porque el dibujo puede servir como una vía para expresar ideas que todavía resultan difíciles de explicar de forma oral o escrita.

La actividad también permitió reconocer que los materiales didácticos pueden ayudar a acercar los contenidos escolares a la experiencia de los niños. El árbol no sustituyó la conversación ni la reflexión, sino que sirvió como apoyo para desarrollarlas. La representación visual ofreció un referente concreto al que los estudiantes podían volver mientras hablaban de sus raíces, de sus historias y de las diferencias entre ellos.

Desde mi experiencia, considero que este tipo de recursos facilita que los niños participen de manera más activa, porque no se limita a pedirles que escuchen una explicación. Por el contrario, les permite hacer, representar, compartir y observar el resultado de su participación. En esta planeación, la creación artística estuvo relacionada directamente con el propósito de aprendizaje: reconocer la identidad cultural y valorar las experiencias propias y las de los compañeros.

La experiencia también muestra la importancia de que las actividades artísticas tengan un sentido pedagógico claro. No se trata únicamente de elaborar un producto bonito o de completar una manualidad, sino de que los niños puedan relacionar lo que hacen con el tema que se está trabajando. En el árbol, cada representación adquiría sentido porque estaba vinculada con una historia que el estudiante consideraba parte de sus raíces.

2. Resultados de la segunda planeación: convivencia, cooperación y autorregulación

La segunda planeación se orientó al fortalecimiento de la convivencia y la paz a partir de una experiencia que exigía la participación conjunta de los nueve estudiantes. Para ello, se propuso el armado de un rompecabezas gigante de 80 fichas, seguido de la implementación del Semáforo de la Convivencia y la elaboración de un Pacto de Paz.

A diferencia de la primera actividad, que se concentró en el reconocimiento de la identidad cultural, esta experiencia permitió observar cómo los estudiantes se relacionaban ante un reto compartido. El rompecabezas exigía organizarse, compartir el espacio, reconocer las aportaciones de los compañeros y tomar decisiones para avanzar en una tarea común. Estas condiciones hicieron posible abordar la convivencia desde una situación práctica, en la que la cooperación era necesaria para desarrollar la actividad.

2.1. El rompecabezas como oportunidad para aprender a trabajar con otros

El armado del rompecabezas gigante constituyó un reto porque todos los estudiantes debían participar en la construcción de una misma imagen. Para lograrlo, era necesario que se acercaran a las fichas, observaran las posibilidades de ubicación y coordinaran sus acciones con las de los demás. La actividad permitió trabajar la cooperación en una situación concreta, en la que las decisiones individuales tenían relación con el desarrollo del trabajo colectivo.

Durante la ejecución surgieron fricciones relacionadas con el espacio de trabajo y con el deseo de ubicar las piezas. Estas situaciones permitieron reconocer que, cuando varios niños quieren participar al mismo tiempo, pueden aparecer desacuerdos sobre quién debe

intervenir, qué pieza se debe utilizar o cómo organizarse alrededor del material. Tales situaciones forman parte de los retos cotidianos de la convivencia infantil y pueden convertirse en oportunidades de aprendizaje cuando se acompañan de manera pedagógica.

Es importante comprender que la presencia de desacuerdos durante una actividad grupal no significa necesariamente que la propuesta haya fracasado. En este caso, las dificultades permitieron identificar aspectos que los estudiantes necesitaban trabajar, como esperar, escuchar, compartir los materiales y reconocer el turno de los demás. La convivencia no se aprende solamente cuando todos están de acuerdo, sino también cuando se presentan diferencias y es necesario buscar una manera de resolverlas.

El rompecabezas permitió que estas necesidades aparecieran dentro de una actividad con un propósito común. Los niños no estaban trabajando en tareas completamente independientes, sino que debían contribuir a la construcción de una misma imagen. Por esta razón, resultaba necesario que aprendieran a relacionar su participación con la de los compañeros.

Desde mi experiencia como practicante, considero que estas situaciones son importantes porque permiten comprender mejor las necesidades reales del grupo. Si la clase se hubiera limitado a explicar que es necesario compartir o respetar los turnos, los estudiantes habrían escuchado una norma, pero no necesariamente habrían tenido la oportunidad de practicarla. En cambio, el rompecabezas creó una situación en la que debían poner en juego esas habilidades mientras intentaban alcanzar una meta común.

La actividad también permitió reconocer que el trabajo cooperativo requiere acompañamiento. No basta con reunir a varios niños alrededor de un material y esperar que se organicen por sí solos. En algunos momentos necesitan orientaciones que les ayuden a reconocer qué está sucediendo, cómo se sienten y qué alternativas tienen para continuar. Por esta razón, la implementación del Semáforo de la Convivencia tuvo relación directa con las dificultades que surgieron durante el rompecabezas.

2.2. La apropiación del Semáforo de la Convivencia

Ante las situaciones que se presentaron durante el trabajo grupal, se utilizó el Semáforo de la Convivencia como una herramienta para orientar la manera de actuar frente a un desacuerdo. La propuesta relacionaba los tres colores con pasos sencillos: el rojo representaba detenerse y hacer una pausa; el amarillo invitaba a pensar en lo ocurrido y reconocer las emociones; y el verde correspondía a dialogar y buscar un acuerdo que permitiera continuar.

Uno de los resultados más importantes de esta experiencia fue que todos los estudiantes comprendieron el concepto del semáforo y lograron apropiarse adecuadamente de su significado. Esto es relevante porque la herramienta no se quedó únicamente en la explicación inicial de los colores, sino que los niños pudieron comprender la relación entre cada uno y las acciones que se proponían para manejar las dificultades de convivencia.

La comprensión de la herramienta permitió trabajar la autorregulación desde una secuencia concreta. En lugar de presentar la resolución de conflictos como una idea general, se ofrecieron pasos que los estudiantes podían recordar y relacionar con situaciones de la actividad. El semáforo sirvió como una guía visual para organizar la respuesta ante un desacuerdo y para recordar que, antes de actuar, es importante detenerse, pensar y buscar una forma de resolver lo ocurrido.

La apropiación de esta estrategia también fue importante porque mostró que los niños podían comprender una herramienta de convivencia cuando se presentaba mediante un lenguaje sencillo y una representación conocida. El semáforo forma parte del entorno cotidiano de muchas personas, por lo que sus colores ofrecen una referencia visual que facilita explicar acciones diferentes. En el aula, esta representación se adaptó a un propósito pedagógico relacionado con el reconocimiento de las emociones y la búsqueda de acuerdos.

Desde mi experiencia, considero que uno de los aciertos de esta estrategia fue que permitió explicar un proceso que puede resultar complejo para los niños de manera organizada y cercana. Pedirles que controlen sus emociones o resuelvan un conflicto puede ser demasiado general si no se les ofrecen alternativas concretas. En cambio, los colores les ayudaron a comprender que existen diferentes momentos dentro de una situación de desacuerdo y que cada momento requiere una forma de actuar.

2.3. La luz roja: detenerse antes de actuar

El primer momento del semáforo correspondía a la luz roja y representaba la necesidad de detenerse ante una situación que podía generar un conflicto. Este paso buscaba que los estudiantes comprendieran que no siempre es conveniente actuar de inmediato cuando sienten molestia o cuando no están de acuerdo con un compañero.

En una actividad como el rompecabezas, donde varios niños querían participar, era importante reconocer que una reacción impulsiva podía dificultar el trabajo colectivo. Por esta razón, la pausa se planteó como una oportunidad para interrumpir momentáneamente la acción y evitar que el desacuerdo aumentara.

El significado de la luz roja también permitió trabajar la diferencia entre sentir una emoción y actuar de determinada manera a partir de ella. Sentir enojo, frustración o impaciencia no convierte a un niño en una persona que se comporta mal; lo importante es que pueda comenzar a reconocer lo que siente y aprender otras formas de expresarlo. En este sentido, detenerse no significa ignorar la emoción, sino darse un momento antes de responder.

La comprensión general del semáforo por parte de todos los estudiantes permitió abordar esta primera etapa como parte de una secuencia que podían recordar. El propósito no era exigir que los niños siempre respondieran con calma, sino ofrecerles una herramienta para empezar a reconocer que existen alternativas frente a las reacciones inmediatas.

Este aspecto se relaciona con la importancia del acompañamiento adulto en la educación infantil. Los niños todavía están desarrollando sus habilidades para reconocer emociones, controlar impulsos y resolver desacuerdos, por lo que necesitan oportunidades para

practicar estas acciones. El uso de una herramienta visual permite recordar el procedimiento y facilita que la orientación no dependa únicamente de una explicación verbal extensa.

2.4. La luz amarilla: reconocer lo ocurrido y pensar en las emociones

El segundo momento correspondía a la luz amarilla, relacionada con la reflexión sobre la situación. Después de detenerse, los estudiantes debían comenzar a pensar qué había sucedido, qué les molestaba y por qué se había presentado el desacuerdo. Esta etapa permitía pasar de una reacción inmediata a una comprensión inicial de lo ocurrido.

El reconocimiento de las emociones es una parte importante de la convivencia, porque ayuda a que los niños comprendan que sus acciones pueden estar relacionadas con lo que sienten, pero que también es posible expresar esos sentimientos de diferentes maneras. Cuando un estudiante identifica que está molesto porque desea participar o porque considera que no se respetó su turno, puede empezar a comprender mejor la situación y comunicar lo que necesita.

La luz amarilla también invitaba a considerar que en un conflicto pueden existir diferentes puntos de vista. Un niño puede querer colocar una pieza porque cree haber encontrado el lugar correcto, mientras otro puede tener el mismo deseo. Reconocer que ambos quieren participar permite comprender que el desacuerdo no siempre se resuelve determinando quién tiene la razón, sino buscando una forma de organizar la participación.

Este aprendizaje es importante para la formación ciudadana porque el diálogo requiere escuchar y reconocer que otras personas también tienen intereses, necesidades y emociones. Aunque a los niños pequeños todavía les cuesta comprender todas las perspectivas de una situación, las experiencias concretas pueden ayudarles a comenzar a desarrollar esta capacidad.

La comprensión del semáforo por parte de todos los estudiantes permitió trabajar la luz amarilla como un paso intermedio entre detenerse y llegar a un acuerdo. Esto ayudó a presentar la resolución de conflictos como un proceso que requiere pensar antes de decidir cómo actuar. De esta manera, el semáforo no se redujo a una señal para detener una conducta, sino que incluyó la reflexión sobre lo ocurrido.

2.5. La luz verde: dialogar y construir acuerdos

El tercer momento correspondía a la luz verde y representaba la posibilidad de dialogar para encontrar una solución. Después de detenerse y pensar en lo ocurrido, los estudiantes podían buscar una manera de continuar la actividad sin recurrir a acciones que dificultaran la participación de los demás.

La luz verde permitió relacionar la convivencia con el uso de la palabra y la búsqueda de acuerdos. En una actividad cooperativa, esto puede implicar organizar los turnos, compartir el material o escuchar la propuesta de otro compañero. Lo importante es que los niños comprendan que existen alternativas para resolver un desacuerdo y que no siempre es necesario imponer su propia decisión.

La apropiación del concepto del semáforo por parte de todos los estudiantes fue significativa porque permitió trabajar una secuencia que podía aplicarse a diferentes situaciones de la vida escolar. Aunque la actividad se desarrolló alrededor del rompecabezas, el significado de los colores no dependía exclusivamente de ese material. La pausa, la reflexión y el diálogo también pueden ser útiles cuando surgen desacuerdos durante un juego, una actividad artística o cualquier otra experiencia compartida.

Desde mi experiencia como practicante, considero que esta herramienta ofreció una forma sencilla de acercar a los niños a la resolución pacífica de conflictos. En lugar de centrar toda la intervención en señalar una conducta inadecuada, permitió orientar la atención hacia lo que podían hacer después de reconocer que existía un problema. Esta diferencia es importante, porque la educación para la convivencia no debe limitarse a corregir comportamientos, sino que también necesita enseñar habilidades que los niños puedan utilizar en situaciones futuras.

El semáforo puede relacionarse con la propuesta de educación para la paz de María Montessori (1939), en cuanto destaca la importancia de promover la paz a través de las experiencias educativas cotidianas. Desde esta perspectiva, la convivencia no se enseña únicamente mediante discursos sobre el respeto, sino que requiere espacios donde los niños puedan practicar formas de relacionarse y aprender a resolver sus diferencias.

En la experiencia desarrollada, los colores ofrecieron un apoyo concreto para comprender cómo actuar frente a un desacuerdo. El valor pedagógico de la herramienta estuvo en su sencillez y en la posibilidad de que los estudiantes entendieran su significado. La apropiación observada permite reconocer que las estrategias visuales pueden favorecer la comprensión de conceptos relacionados con la convivencia, especialmente cuando se conectan con situaciones reales del aula.

No obstante, comprender una estrategia no significa que un niño vaya a utilizarla de manera autónoma en todas las circunstancias. La apropiación inicial constituye un avance importante, pero su incorporación a la vida cotidiana requiere oportunidades de práctica y acompañamiento. Por ello, el resultado más relevante en esta actividad fue que todos los estudiantes comprendieron el concepto del semáforo y reconocieron el sentido de sus pasos como una alternativa para manejar los desacuerdos.

3. El Pacto de Paz: reconocimiento personal y compromiso con la convivencia

Después de la experiencia del rompecabezas y del trabajo con el Semáforo de la Convivencia, se propuso la elaboración de un Pacto de Paz. Esta actividad buscaba que los estudiantes identificaran algún aspecto de su propio comportamiento que pudieran mejorar y expresaran un compromiso relacionado con la convivencia del grupo. Para ello, cada niño participó en la construcción del pacto y estampó su huella dactilar como símbolo de su compromiso personal.

La actividad permitió pasar de una reflexión general sobre la convivencia a una mirada sobre las propias acciones. Mientras el semáforo ofrecía una herramienta para pensar qué

hacer ante un desacuerdo, el pacto invitaba a reconocer que cada estudiante también tiene una responsabilidad en la manera en que se relaciona con los demás.

3.1. La huella dactilar como representación del compromiso individual

El uso de las huellas dactilares permitió vincular el pacto colectivo con la participación personal de cada estudiante. La huella es una característica particular de cada persona y, dentro de la actividad, funcionó como una representación visible de que cada niño asumía un compromiso propio. De esta manera, el documento no se construyó solamente como una norma escrita por la docente, sino como una actividad en la que los estudiantes también participaron expresando aquello que querían mejorar.

La huella dactilar tuvo un valor simbólico porque permitió que el compromiso se relacionara con la identidad individual. Cada estudiante aportaba una marca diferente, pero todas quedaban reunidas en un mismo pacto. Esta característica se relaciona con el propósito general de la intervención: reconocer que cada niño es una persona con características propias y que, al mismo tiempo, forma parte de una comunidad en la que sus acciones tienen efectos sobre los demás.

El hecho de que todos los estudiantes interiorizaran la actividad y pactaran un aspecto de su comportamiento que necesitaban mejorar fue uno de los resultados más significativos de este momento. Cada niño tuvo la oportunidad de pensar en algo propio, en lugar de limitarse a repetir una norma general sobre cómo debían comportarse los compañeros. Así, el compromiso se relacionó con la reflexión personal y con la posibilidad de reconocer que todos tenemos aspectos que podemos mejorar en nuestras relaciones.

Esta experiencia permitió abordar la responsabilidad desde una perspectiva cercana a la edad de los estudiantes. En lugar de presentar la responsabilidad como una definición abstracta, se invitó a cada niño a reconocer una acción concreta que podía intentar cambiar. De esta manera, el pacto ofreció una oportunidad para relacionar el respeto y la convivencia con las decisiones cotidianas.

Desde mi experiencia, considero que fue importante que cada estudiante pudiera establecer su propio compromiso. Si todos hubieran tenido que repetir exactamente la misma frase, la actividad habría corrido el riesgo de convertirse en un ejercicio de memorización. En cambio, al permitir que cada uno identificara aquello que necesitaba mejorar, se abrió un espacio para reconocer que la convivencia implica responsabilidades compartidas, pero también esfuerzos personales diferentes.

3.2. Las promesas de los niños y el reconocimiento de sus propias acciones

Durante la elaboración del Pacto de Paz se registraron expresiones que permiten analizar la manera en que los estudiantes relacionaron la actividad con sus comportamientos. Entre ellas se encuentran las siguientes:

“Yo, Emiliano, prometo no ser odioso con mis compañeros y no poner apodosos”.

“Yo, Nicolás, prometo obedecer a mi maestra”.

Estas expresiones son importantes porque muestran que los niños formularon compromisos relacionados con aspectos concretos de su vida escolar. En el caso de Emiliano, la promesa se centró en la manera de tratar a sus compañeros y en el uso de apodos. En el caso de Nicolás, el compromiso se relacionó con seguir las orientaciones de la maestra. Aunque las dos expresiones son diferentes, ambas permiten observar que cada estudiante identificó un aspecto de su comportamiento sobre el cual podía asumir una responsabilidad.

La expresión de Emiliano resulta especialmente relevante para el análisis de la convivencia entre pares. Al mencionar que quería dejar de ser odioso con sus compañeros y no poner apodos, señaló una forma de interacción que podía afectar las relaciones dentro del grupo. La promesa permite reconocer que la actividad abrió un espacio para hablar de comportamientos específicos y no solamente de ideas generales como portarse bien o respetar a los demás.

El uso de apodos puede tener diferentes significados según el contexto, pero cuando se utiliza para incomodar o señalar negativamente a otra persona puede afectar la manera en que esta se siente dentro del grupo. Por ello, el compromiso de Emiliano permite relacionar la convivencia con el reconocimiento de la dignidad de los compañeros y con la importancia de cuidar las palabras que se utilizan al relacionarse con ellos.

También es importante no interpretar esta expresión como una prueba de que la conducta ya se transformó de manera definitiva. La promesa representa un reconocimiento y una intención de mejora, pero su cumplimiento requiere tiempo, acompañamiento y oportunidades para poner en práctica el compromiso. Su valor pedagógico está en que el estudiante pudo identificar una conducta concreta y expresarla como un aspecto que deseaba cambiar.

Por su parte, Nicolás expresó: “Yo, Nicolás, prometo obedecer a mi maestra”. Esta frase permite reconocer que el estudiante relacionó la convivencia con el seguimiento de las orientaciones de la docente. Su compromiso puede comprenderse dentro de la necesidad de establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de las actividades y permitan que el grupo comparta un ambiente organizado.

Sin embargo, la convivencia no debe entenderse únicamente como obediencia a la autoridad. También implica que los niños aprendan a dialogar, reconocer a sus compañeros, expresar sus necesidades y comprender el sentido de los acuerdos. Por ello, la expresión de Nicolás puede analizarse como una forma inicial de reconocer su responsabilidad en el contexto escolar, sin reducir la formación ciudadana al cumplimiento de órdenes.

Las dos promesas muestran que los compromisos individuales pueden ser diferentes porque cada niño identifica necesidades particulares. Mientras uno se enfoca en la relación con sus compañeros, otro señala su relación con la docente. Esta diversidad permite comprender que el trabajo de convivencia requiere atender las distintas dimensiones de la vida escolar y reconocer que no todos los estudiantes necesitan trabajar exactamente los mismos aspectos.

Además de estas expresiones registradas, el hecho de que todos los niños asumieran un compromiso relacionado con algo que consideraban necesario mejorar permitió dar un sentido personal al pacto. La actividad no se limitó a señalar lo que los demás debían cambiar, sino que invitó a cada participante a reconocer su propia responsabilidad. Este aspecto es importante porque la convivencia requiere aprender a mirar las propias acciones y comprender que cada persona puede contribuir al bienestar del grupo.

3.3. La interiorización del Pacto de Paz y la responsabilidad compartida

Uno de los aspectos más significativos de la actividad fue que todos los estudiantes interiorizaron el sentido del Pacto de Paz y establecieron un compromiso personal relacionado con aquello que debían mejorar. Este resultado permitió reconocer que los niños comprendieron que el pacto no consistía únicamente en poner una huella en un papel, sino en asumir una intención de cambio vinculada con su manera de actuar.

La interiorización del pacto puede analizarse a partir de la relación entre la reflexión personal y la responsabilidad compartida. Cada niño debía pensar en su comportamiento, pero el compromiso tenía sentido dentro de las relaciones que construía con los demás. De esta manera, la actividad conectó las decisiones individuales con la convivencia del grupo y permitió trabajar la idea de que las acciones personales pueden favorecer o dificultar las relaciones escolares.

El hecho de que cada estudiante pactara algo que necesitaba mejorar permitió reconocer que los niños podían participar en la construcción de acuerdos desde sus propias experiencias. No se trató de establecer una lista idéntica de obligaciones para todos, sino de abrir un espacio en el que cada uno pudiera identificar una responsabilidad. Esto resulta importante porque la formación ciudadana no consiste solamente en conocer normas externas, sino también en aprender a reflexionar sobre las propias acciones y asumir compromisos posibles.

El pacto también permitió retomar la relación entre identidad y convivencia trabajada en las dos planeaciones. En la primera actividad, los niños tuvieron la oportunidad de reconocer sus raíces y compartir historias importantes de su vida. En la segunda, pudieron reflexionar sobre la manera en que sus comportamientos influyen en las relaciones con los compañeros. Aunque se trató de actividades diferentes, ambas invitaron a reconocer que cada estudiante tiene características propias y que sus acciones hacen parte de la vida compartida en el aula.

Desde esta perspectiva, la huella dactilar representó tanto la individualidad como la pertenencia al grupo. Cada niño dejó una marca particular, pero todas las huellas se reunieron en un mismo documento. Esta imagen permite relacionar la identidad personal con la responsabilidad colectiva: cada estudiante es diferente, pero todos tienen la posibilidad de contribuir a la construcción de un ambiente de respeto.

La actividad también permitió abordar la convivencia desde una mirada formativa. En lugar de concentrarse únicamente en señalar errores o sancionar comportamientos, se invitó a

los estudiantes a identificar qué podían hacer para mejorar. Este enfoque es importante en la educación infantil porque

reconoce que los niños están aprendiendo a relacionarse y necesitan orientación para comprender las consecuencias de sus acciones.

No obstante, la elaboración del pacto debe entenderse como parte de un proceso y no como un resultado definitivo. Los compromisos expresados por los niños necesitan relacionarse con situaciones cotidianas en las que puedan recordarlos, practicarlos y revisar sus avances. El valor de la actividad está en haber creado un espacio para reconocer la responsabilidad personal y expresar una intención de mejora de manera comprensible para los estudiantes.

Discusión

El análisis de las dos planeaciones permite reconocer que las experiencias pedagógicas ofrecieron diferentes oportunidades para abordar la formación ciudadana con los estudiantes de grado primero. El árbol de la convivencia se centró en el reconocimiento de la identidad y en el intercambio de historias personales; el rompecabezas permitió trabajar la cooperación frente a un reto común; el semáforo ofreció una secuencia concreta para comprender cómo actuar ante un desacuerdo; y el Pacto de Paz invitó a cada niño a identificar un aspecto de su comportamiento que podía mejorar.

Aunque estas actividades tuvieron recursos y propósitos particulares, comparten un elemento: los niños participaron activamente en experiencias que les permitieron relacionar los aprendizajes con situaciones de su vida escolar. La identidad cultural se abordó mediante las historias que consideraban parte de sus raíces, mientras que la convivencia se trabajó a partir de situaciones de cooperación, reflexión y compromiso personal. Esto permitió evitar que los conceptos quedaran únicamente en el plano de las explicaciones verbales.

1. La interacción social como parte de la construcción del aprendizaje

Los resultados pueden relacionarse con la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), que destaca la importancia de la interacción social en los procesos de aprendizaje y desarrollo. En las actividades realizadas, los estudiantes tuvieron oportunidades para construir significados mediante el intercambio con sus compañeros y el acompañamiento de la docente.

En el árbol de la convivencia, la interacción se desarrolló principalmente a través de las historias personales y familiares. Cada niño compartió experiencias que consideraba importantes, mientras que el grupo tuvo la oportunidad de conocer diferentes formas de vivir y construir la identidad. La actividad permitió que los aprendizajes surgieran de la expresión individual y de la posibilidad de escuchar otras experiencias.

En el rompecabezas, la interacción tuvo características diferentes, porque los estudiantes debían coordinar sus acciones para completar una tarea común. Las dificultades relacionadas con el espacio y la participación mostraron que trabajar con otros requiere desarrollar habilidades que no aparecen automáticamente por el simple hecho de compartir

materiales. Los niños necesitan aprender a esperar, escuchar, organizarse y buscar soluciones cuando sus intereses coinciden o entran en desacuerdo.

El Semáforo de la Convivencia funcionó como una herramienta de acompañamiento para organizar ese proceso. Su secuencia permitió presentar a los niños una forma concreta de detenerse, pensar y buscar acuerdos. Desde la perspectiva sociocultural, este tipo de apoyo puede contribuir a que una acción que inicialmente requiere orientación externa comience a convertirse en una estrategia que el estudiante reconoce y puede intentar utilizar en otras situaciones.

Es necesario distinguir entre comprender una herramienta y utilizarla de manera autónoma en todos los contextos. Los resultados de esta experiencia permiten afirmar que todos los niños comprendieron y se apropiaron del significado del semáforo, pero no permiten asegurar que ya hayan desarrollado una autorregulación permanente. Esta distinción es importante para analizar la práctica de manera realista y reconocer que los aprendizajes relacionados con la convivencia necesitan continuidad.

La perspectiva de Vygotsky también permite comprender el valor de la participación conjunta. En las actividades, el aprendizaje no dependió exclusivamente de la docente, porque los propios estudiantes aportaron historias, compartieron materiales y participaron en la construcción de acuerdos. El papel de la docente consistió en proponer experiencias, ofrecer orientaciones y acompañar a los niños en la comprensión de las situaciones que se presentaban.

2. La educación para la paz a partir de experiencias concretas

La experiencia del Semáforo de la Convivencia y del Pacto de Paz puede relacionarse con la propuesta de educación para la paz de María Montessori (1939). Desde esta perspectiva, la paz no se aborda únicamente como una idea que debe explicarse, sino como una construcción que requiere experiencias cotidianas en las que los niños aprendan a relacionarse, respetar a los demás y asumir responsabilidades.

En la intervención, la educación para la paz se trabajó a través de situaciones concretas. El rompecabezas permitió reconocer la necesidad de cooperar; el semáforo ofreció una herramienta para organizar la respuesta ante los desacuerdos; y el pacto invitó a los estudiantes a expresar compromisos personales. De esta manera, los conceptos relacionados con la convivencia se vincularon con acciones que los niños podían comprender desde su experiencia.

La importancia de estas estrategias radica en que permiten pasar de una explicación general a una oportunidad de práctica. Decirles a los niños que deben resolver sus diferencias de manera pacífica es importante, pero también es necesario mostrarles qué pueden hacer cuando surge un desacuerdo. La secuencia del semáforo ofreció una orientación sencilla para este propósito y permitió que todos comprendieran el significado de sus pasos.

Por su parte, el Pacto de Paz permitió trabajar la responsabilidad desde una perspectiva personal. Los estudiantes no solamente escucharon que debían mejorar la convivencia,

sino que cada uno identificó algo que necesitaba mejorar y lo expresó como un compromiso. Este proceso ofreció una oportunidad para relacionar la educación para la paz con la reflexión sobre las propias acciones.

La experiencia también permite reconocer que los materiales concretos y visuales pueden apoyar la comprensión de conceptos sociales y emocionales. El semáforo, las fichas del rompecabezas, el árbol y las huellas dactilares cumplieron funciones distintas, pero todos sirvieron como recursos para organizar la participación y dar forma visible a los aprendizajes. Su valor no estuvo solamente en el atractivo de los materiales, sino en la relación que se estableció entre ellos y los propósitos pedagógicos.

En este sentido, la intervención muestra la importancia de diseñar actividades en las que los niños puedan experimentar el respeto, la cooperación y la responsabilidad, en lugar de trabajar estos conceptos únicamente mediante definiciones. La educación para la paz requiere oportunidades para actuar, dialogar, reconocer dificultades y buscar otras maneras de relacionarse.

3. La relación entre identidad cultural y convivencia escolar

Uno de los aspectos más relevantes de la propuesta fue la relación entre las dos planeaciones. El reconocimiento de la identidad cultural permitió que los niños compartieran sus historias y comprendieran que cada compañero tiene experiencias que forman parte de su vida. Posteriormente, las actividades de convivencia ofrecieron oportunidades para trabajar la manera en que se relacionan dentro del grupo y cómo pueden asumir responsabilidades frente a sus acciones.

Esta relación es importante porque la convivencia no se desarrolla de manera aislada del reconocimiento de las personas. Respetar a un compañero implica comprender que tiene características, experiencias y necesidades propias. La primera actividad permitió acercarse a esta idea a través de las historias que los niños consideraban parte de sus raíces, mientras que la segunda la relacionó con el trato cotidiano y la búsqueda de acuerdos.

El árbol permitió trabajar la identidad desde una perspectiva positiva, en la que cada estudiante tenía algo valioso que aportar. El Pacto de Paz, por su parte, invitó a reconocer que cada uno también puede tener comportamientos que necesita mejorar. Ambas experiencias se complementaron porque el reconocimiento personal no se limitó a destacar las características individuales, sino que también se relacionó con la responsabilidad de participar en una comunidad.

La secuencia de las actividades ofreció una oportunidad para trabajar la pluralidad desde el conocimiento de las propias experiencias y la convivencia desde las acciones cotidianas. Esto no significa que sea necesario conocer toda la historia de una persona para respetarla, ni que el reconocimiento de la identidad garantice por sí mismo una convivencia sin conflictos. Más bien, permite comprender que las experiencias de reconocimiento y escucha pueden aportar elementos para construir relaciones más respetuosas.

En el contexto escolar, esta relación tiene especial importancia porque los niños comparten buena parte de su jornada con personas que pueden tener gustos, costumbres y formas de expresarse diferentes. Por ello, la educación ciudadana necesita ofrecer espacios donde puedan reconocer esas diferencias y aprender a relacionarse con ellas de manera respetuosa.

La intervención también permitió comprender que el respeto por la diversidad debe acompañarse de acciones concretas. Escuchar las historias de los compañeros constituye una oportunidad para reconocerlos, pero también es necesario trabajar la manera de hablarles, compartir con ellos y resolver desacuerdos. El semáforo y el pacto permitieron abordar precisamente esta dimensión práctica de la convivencia.

4. Las actividades rectoras como oportunidades para la formación ciudadana

La propuesta articuló experiencias lúdicas, artísticas y de expresión oral para trabajar contenidos relacionados con la identidad cultural y la convivencia. Esta articulación permitió que los estudiantes se acercaran a los aprendizajes mediante diferentes formas de participación, de acuerdo con las características de la educación infantil.

El árbol se apoyó en la expresión artística y en la conversación sobre experiencias personales. El rompecabezas planteó un reto lúdico que requería cooperación. El Semáforo de la Convivencia utilizó una representación visual para explicar una secuencia de acciones, y el Pacto de Paz incorporó la expresión verbal y la huella dactilar como símbolo de compromiso.

Estas experiencias permiten reconocer que las actividades lúdicas y artísticas no tienen que limitarse a momentos separados del aprendizaje académico. Cuando se diseñan con un propósito claro, pueden contribuir al desarrollo de habilidades relacionadas con la identidad, la comunicación, la participación y la convivencia. En este caso, los materiales sirvieron para que los niños pudieran expresar ideas, comprender procedimientos y asumir compromisos.

También fue importante que las actividades tuvieran relación con las experiencias de los estudiantes. Las historias familiares permitieron abordar la cultura desde la vida cotidiana, mientras que el rompecabezas presentó una situación en la que la necesidad de cooperar podía experimentarse directamente. Esta conexión entre el contenido y la experiencia hizo posible que los aprendizajes se trabajaran desde situaciones cercanas a los niños.

Desde mi formación como estudiante de Licenciatura en Educación Infantil, considero que esta experiencia muestra la importancia de planear actividades que no se concentren únicamente en transmitir información, sino que permitan observar cómo los niños comprenden y utilizan lo que se les propone. En el caso del semáforo, por ejemplo, fue importante que todos entendieran el significado de los colores; en el pacto, que cada uno identificara un aspecto que necesitaba mejorar; y en el árbol, que pudieran reconocer sus historias como parte de sus raíces.

La evaluación de estas experiencias también requiere prestar atención a las distintas formas de participación. Un estudiante puede mostrar comprensión al explicar una idea,

otro puede hacerlo mediante un dibujo y otro puede relacionar el aprendizaje con una acción concreta. Por esta razón, la observación de las actividades y de las expresiones infantiles aporta información importante para comprender los procesos que se desarrollan durante la intervención.

5. El papel de la docente en el acompañamiento de los procesos de convivencia

Los resultados permiten analizar la importancia del papel de la docente en la preparación y el acompañamiento de las experiencias. Aunque las actividades fueron diseñadas para que los niños participaran activamente, la intervención adulta continuó siendo necesaria para presentar los propósitos, explicar los materiales y orientar la comprensión de los conceptos.

En el árbol de la convivencia, el acompañamiento permitió relacionar las representaciones de los niños con la idea de las raíces culturales. En el rompecabezas, fue necesario reconocer que las dificultades para compartir el espacio y participar podían convertirse en oportunidades para trabajar la cooperación. El semáforo ofreció una secuencia que ayudó a organizar la reflexión sobre los desacuerdos, mientras que el pacto permitió orientar la atención hacia los compromisos personales.

Esta experiencia muestra que acompañar a los niños no significa resolver todas las situaciones por ellos, pero tampoco implica dejarlos sin orientación ante las dificultades. El papel pedagógico consiste en ofrecer apoyos adecuados para que puedan comprender lo que sucede y desarrollar progresivamente otras maneras de actuar. La mediación requiere reconocer las características del grupo, observar las situaciones que se presentan y adaptar las orientaciones a las necesidades de los estudiantes.

También es importante que las herramientas de convivencia no se utilicen solamente para corregir conductas. El semáforo puede convertirse en un recurso para anticipar situaciones, recordar los pasos para resolver un desacuerdo y orientar conversaciones sobre las emociones. Del mismo modo, el pacto puede servir como punto de referencia para conversar sobre los compromisos que los niños expresaron y reconocer los esfuerzos que realizan para mejorar sus relaciones.

Desde mi experiencia, este aspecto representa un aprendizaje importante para la práctica pedagógica: las estrategias no terminan cuando se elabora el material o se completa la actividad. Su sentido depende de la manera en que se relacionan con las experiencias de los estudiantes y de las oportunidades que tienen para utilizarlas. Por ello, el acompañamiento docente debe considerar tanto la planeación como las situaciones que aparecen durante su desarrollo.

6. Alcances de los resultados y relación con la formación ciudadana

Los resultados de la intervención permiten reconocer avances en la participación de los niños y en la comprensión de los propósitos trabajados. En la primera planeación, todos compartieron historias que consideraban parte de sus raíces, lo que permitió abordar la identidad cultural desde sus propias experiencias. En la segunda, todos comprendieron y se apropiaron del significado del Semáforo de la Convivencia, y cada estudiante estableció un compromiso personal dentro del Pacto de Paz.

Estos hallazgos son importantes porque muestran que los niños pueden participar en experiencias de formación ciudadana cuando los conceptos se presentan de manera concreta y se relacionan con situaciones cercanas. La identidad cultural se trabajó a partir de historias familiares; la convivencia, mediante un reto cooperativo; la autorregulación, con una secuencia visual; y la responsabilidad, a través de compromisos individuales.

Sin embargo, es necesario diferenciar entre la comprensión demostrada durante las actividades y la permanencia de esos aprendizajes en el tiempo. El hecho de que los estudiantes comprendieran el semáforo y asumieran compromisos constituye un resultado relevante de la intervención, pero no permite afirmar que todas sus acciones futuras estarán orientadas por estas herramientas. La convivencia se construye progresivamente y requiere oportunidades continuas para poner en práctica lo aprendido.

Esta precisión no disminuye el valor de la experiencia. Por el contrario, permite comprender mejor el alcance de las actividades y reconocer que la formación ciudadana es un proceso que se desarrolla en la interacción cotidiana. Los niños necesitan espacios para identificar sus emociones, reconocer a los demás, expresar desacuerdos y aprender a resolverlos de maneras respetuosas. Las actividades desarrolladas ofrecieron oportunidades para trabajar estas capacidades desde experiencias adecuadas a su contexto escolar.

Los resultados también se relacionan con los propósitos de la formación ciudadana contemplados en el marco normativo colombiano, particularmente en lo relacionado con la convivencia escolar y la construcción de ambientes respetuosos. La Ley 1620 de 2013 establece el marco del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y la formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. Por su parte, la Ley 1732 de 2014 establece la Cátedra de la Paz. Estas referencias permiten ubicar la intervención dentro de una preocupación educativa más amplia por la convivencia pacífica y la formación de ciudadanos capaces de relacionarse respetuosamente.

La experiencia desarrollada no reemplaza las acciones institucionales que requieren estos marcos normativos, pero sí permite reconocer cómo algunos de sus propósitos pueden abordarse en las prácticas cotidianas del aula. Escuchar las historias de los niños, reconocer sus diferencias, ofrecer herramientas para manejar desacuerdos y promover compromisos personales son acciones pedagógicas relacionadas con la construcción de una convivencia escolar basada en el respeto y la participación.

En este sentido, los resultados permiten analizar la formación ciudadana como una experiencia que se construye a través de las relaciones, los materiales, el diálogo y las decisiones que los niños comienzan a reconocer como propias. El árbol, el rompecabezas, el semáforo y el pacto no fueron únicamente recursos para desarrollar una clase, sino medios para acercar a los estudiantes a preguntas relacionadas con quiénes son, cómo se relacionan con los demás y qué pueden hacer para contribuir a una convivencia más respetuosa dentro del aula.

CONCLUSIONES

La sistematización y el análisis reflexivo de la experiencia pedagógica desarrollada con los estudiantes de grado primero en la institución Sintrafec permiten establecer conclusiones contundentes sobre la viabilidad y el impacto de la formación ciudadana en la educación inicial. Desde una perspectiva metodológica y estructural, se concluye firmemente que el diseño y la ejecución de experiencias de aprendizaje mediante el enfoque de competencias integradoras rompe exitosamente con la tradicional fragmentación curricular. Esta ruptura paradigmática demuestra que al superar la enseñanza basada en áreas de conocimiento aisladas y optar por una movilización conjunta del saber, el hacer y el ser, los conceptos cívicos y éticos que suelen ser abstractos se transforman en vivencias tangibles y profundamente asimilables para los infantes.

En primer lugar, respecto al eje temático de la Identidad Cultural, se concluye de manera categórica que su abordaje efectivo en el primer grado escolar debe anclarse obligatoriamente en la validación directa del entorno familiar del estudiante, entendido en el marco teórico como la cultura postfigurativa. La intervención pedagógica evidenció empíricamente que no es posible instaurar dinámicas de respeto por la alteridad si el aula no opera previamente como un escenario seguro que legitima los orígenes individuales. En este sentido, se determina que solo cuando el niño siente que su historia personal, sus raíces y sus dinámicas de hogar son validadas y reconocidas de forma positiva por la docente y sus pares, se encuentra en la disposición cognitiva y emocional necesaria para tolerar y reconocer la pluralidad presente en el aula.

En segundo lugar, en relación con la ejecución del eje de Convivencia y Paz frente a la resolución de conflictos cotidianos, se concluye que la implementación de herramientas visuales, tangibles y concretas, tales como el "Semáforo de la Convivencia", resulta absolutamente indispensable en la primera infancia. En una etapa del desarrollo cognitivo dominada por las operaciones concretas, la gestión asertiva de los roces interpersonales no puede depender de la memorización de discursos moralistas o de normativas abstractas alejadas de la realidad del niño. Por el contrario, se demostró que estos mediadores físicos actúan como un andamiaje esencial para traducir las normativas macro de educación ciudadana en acciones específicas y secuenciales que el niño puede comprender y ejecutar de manera autónoma para autorregularse. El uso de estas estrategias sustituye con gran eficacia la dependencia de la intervención punitiva del adulto por un ejercicio genuino de mediación, pausa y diálogo.

Finalmente, como conclusión integradora de la práctica, se establece que vincular directamente el reconocimiento de la identidad individual con el compromiso pacífico colectivo potencia de manera superlativa el desarrollo ético y moral infantil. Esta conexión alcanza su máximo nivel formativo cuando se generan los espacios para que el estudiante identifique por sí mismo y enuncie verbalmente sus propias áreas de mejora frente a sus compañeros. El acto consciente de formular compromisos individualizados frente al grupo, demostró que el infante interioriza su papel activo dentro de la comunidad escolar. De este modo, los estudiantes abandonan el rol pasivo frente a las reglas de convivencia para

erigirse como garantes proactivos que aportan responsabilidades concretas para salvaguardar la paz de su entorno escolar, validando de forma definitiva la pertinencia de las competencias integradoras en la formación de los ciudadanos del futuro.

RECOMENDACIONES

Con base en la experiencia pedagógica sistematizada y el análisis crítico derivado de la ejecución de las planeaciones didácticas en la institución educativa Sintrafec, se formulan recomendaciones precisas dirigidas a optimizar futuras prácticas pedagógicas. Estas sugerencias metodológicas tienen como propósito fundamental fortalecer el diseño y la implementación de intervenciones centradas en el desarrollo de competencias ciudadanas, garantizando que el abordaje de ejes temáticos como la Identidad Cultural y la Convivencia y Paz mantenga una coherencia estructurada a través de las competencias integradoras.

En primer lugar, respecto a la trazabilidad didáctica de los procesos formativos, se establece la necesidad imperativa de garantizar una clara conexión inter-sesiones de carácter visual y simbólico. Se sugiere enfáticamente mantener expuestos, visibles y accesibles los elementos materiales resultantes de la planeación de Identidad Cultural — como es el caso del árbol de papel kraft construido colectivamente— durante el desarrollo de todas las actividades posteriores enfocadas en la Convivencia y Paz. La presencia ininterrumpida de este mediador visual cumple un propósito pedagógico profundo en el aula: actúa como un recordatorio constante e inconsciente para los estudiantes de que los acuerdos de convivencia, las negociaciones diarias y los pactos de paz se establecen entre personas que poseen raíces diversas y aportes culturales inmensamente valiosos. Al visibilizar permanentemente la identidad de los pares en el entorno escolar, se consolida la empatía como la base estructural de toda relación interpersonal, evitando categóricamente que las sesiones se perciban como temáticas desarticuladas o fragmentadas.

En segundo lugar, frente a los evidentes desafíos logísticos que demanda el aprendizaje fundamentado en las actividades rectoras del juego cooperativo y la exploración del medio, resulta indispensable aplicar una rigurosa gestión del espacio físico. Frente a la ejecución de actividades de trabajo masivo cooperativo que exigen la participación simultánea y activa de todo el grupo de estudiantes —tal como ocurrió con el reto motriz y cognitivo del ensamblaje del rompecabezas de 80 fichas—, se recomienda delimitar previamente microzonas de trabajo dentro del aula. Esta estructuración intencionada del entorno físico tiene como objetivo principal reducir las aglomeraciones físicas, la invasión accidental del espacio personal y los choques corporales que pueden detonar roces innecesarios. Un entorno debidamente parcelado y organizado democratiza el acceso a los materiales didácticos, minimiza las fricciones derivadas del egocentrismo natural de la etapa de desarrollo y facilita que la cooperación fluya de manera ordenada y pacífica.

En tercer lugar, para potenciar el impacto transformador de las herramientas de resolución pacífica de conflictos, se hace un llamado a la profundización metodológica en el "Mensaje Yo". Si bien el uso de mediadores tangibles como el Semáforo de la Convivencia facilita enormemente la autorregulación inicial, la fase de diálogo —correspondiente a la luz verde del semáforo— requiere institucionalizar el uso de un lenguaje asertivo. Se recomienda

habituarse a los infantes en la formulación de oraciones estructuradas desde la responsabilidad de la propia emoción, utilizando estructuras como: "Yo me siento frustrado cuando...". Esta práctica pedagógica fortalece directamente la dimensión comunicativa del niño y resulta crucial para su madurez ética, puesto que evita que la resolución pacífica se limite a la formulación de disculpas protocolarias vacías, repetitivas o impuestas por el adulto.

La aplicación rigurosa de estas recomendaciones asegura que la intervención docente trascienda la mera instrucción normativa, convirtiendo el aula de primera infancia en un escenario genuinamente configurativo, reflexivo y democrático donde el saber, el hacer y el ser operan en perfecta sinergia.

CONFLICTO DE INTERESES.

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

REFERENCIAS

Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley 115: Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214.

Congreso de la República de Colombia. (15 de marzo de 2013). Ley 1620: Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Diario Oficial No. 48.733.

Congreso de la República de Colombia. (1 de septiembre de 2014). Ley 1732: Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Diario Oficial No. 49.261.

Mead, M. (1970). Cultura y compromiso: Estudio sobre la ruptura generacional. Editorial Granica.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares básicos de competencias ciudadanas: Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible! Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA): Ciencias Sociales (Vol. 1). Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Bogotá: MEN.

Montessori, M. (1939). Educación y Paz. Editorial Espasa-Calpe.

Vygotsky, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Crítica.

Competencias ciudadanas para la convivencia y la paz en la primera infancia: el tablero de las acciones que construyen paz
Citizen skills for coexistence and peace in early childhood: the board of actions that build peace

Deily Yurley Robayo Mendoza

Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO

Nivel de estudios Máximo obtenido: Pregrado en curso

deily.robayo@uniminuto.edu.co

ORCID: 0009-0003-8767-7421

<https://orcid.org/0009-0003-8767-7427>

Edukivotos. Ibagué, Colombia

RESUMEN

La educación en la primera infancia constituye el escenario privilegiado para la construcción de las primeras relaciones sociales, el reconocimiento de sí mismo y de los demás, así como la formación de valores que acompañarán a las personas a lo largo de la vida. El presente artículo expone el desarrollo inicial del proyecto pedagógico "Tablero de las acciones que construyen paz", implementado con 17 niños y niñas del grado Transición del Jardín Maternal Acuarela de Ibagué, con edades entre los 5 y 6 años. El proyecto completo contempla cuatro intervenciones pedagógicas; sin embargo, en este artículo se presentan únicamente las dos primeras: la primera centrada en la pluralidad, la identidad cultural y el respeto por las diferencias; y la segunda enfocada en los valores, la convivencia y el manejo de las emociones. El objetivo fue fortalecer las competencias ciudadanas relacionadas con la convivencia y la paz, mediante experiencias pedagógicas basadas en el juego, la literatura, el arte y la exploración del medio, así como el uso de una estrategia visual que visibiliza las acciones cotidianas que favorecen la armonía grupal. Se describe el diseño de cada intervención y se analizan los registros obtenidos durante su implementación. Los hallazgos evidencian que las experiencias lúdicas y participativas favorecen la escucha, la cooperación, el respeto y la valoración de las diferencias. Si bien los resultados son alentadores, no se pretende afirmar transformaciones definitivas; el análisis se limita a lo observado durante estas dos experiencias. Se concluye que trabajar la convivencia y la paz

desde la primera infancia, a través de estrategias significativas y vivenciales, constituye un camino pertinente que requiere continuidad.

Palabras clave: Competencias ciudadanas, convivencia escolar, cultura de paz, primera infancia, educación inicial.

ABSTRACT

Early childhood education is the privileged setting for building the first social relationships, the recognition of oneself and others, and the formation of values that accompany people throughout their lives. This article presents the initial development of the pedagogical project "Board of Actions that Build Peace", implemented with 17 children in the Transition grade of the Acuarela Maternal Garden in Ibagué, aged between 5 and 6 years. Although the full project includes four pedagogical interventions, this paper presents only the first two: one focused on plurality, cultural identity, and respect for differences; and the second on values, coexistence, and emotional management. The objective was to strengthen citizenship competencies related to coexistence and peace, through pedagogical experiences based on play, literature, art, and exploration of the environment, as well as the use of a visual strategy that makes visible daily actions that promote group harmony. The design of each intervention is described and the records obtained during implementation are analyzed. The findings show that playful and participatory experiences favor listening, cooperation, respect, and appreciation of differences. While results are encouraging, no definitive transformations are claimed; analysis is limited to what was observed during these two experiences. It is concluded that working on coexistence and peace from early childhood, through meaningful and experiential strategies, is a relevant path that requires continuity.

Key words: Citizenship competencies, school coexistence, culture of peace, early childhood, initial education.

INTRODUCCIÓN

La educación en la primera infancia va más allá de la transmisión de conocimientos académicos; es el momento propicio para la construcción de la identidad personal, el desarrollo emocional y la formación de las bases sobre las cuales se sustentará la convivencia futura de las personas. En este sentido, la formación ciudadana, la convivencia y la educación para la paz no deben esperar a etapas posteriores de la escolaridad, sino que deben iniciarse desde los primeros años, mediante experiencias cercanas, lúdicas y significativas, que permitan a los niños y niñas practicar el respeto, la empatía, el diálogo y la cooperación en su vida cotidiana.

El presente proyecto surge como respuesta a las necesidades identificadas durante el proceso de observación pedagógica en el grado Transición del Jardín Maternal Acuarela, conformado por 17 niños y niñas de entre 5 y 6 años. En el desarrollo de la práctica se evidenciaron situaciones que afectaban la convivencia del grupo: dificultades para escuchar y respetar a los demás, uso de lenguaje inadecuado, desacuerdos que derivaban en conflictos y una predominancia de actividades dirigidas que limitaban los espacios de

expresión, juego y participación. Ante esta realidad, se reconoce la importancia de diseñar e implementar estrategias pedagógicas que respondan a los intereses y características de esta población, fortaleciendo las competencias ciudadanas desde una perspectiva vivencial.

El proyecto se sustenta en el marco normativo colombiano —la Constitución Política de 1991, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la Ley 1620 de 2013 del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y la Ley 1732 de 2014 de Cátedra de la Paz—, así como en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional y los Derechos Básicos de Aprendizaje para Transición. Su propósito central es fortalecer la convivencia y la cultura de paz mediante actividades que integren el juego, la literatura, el arte y la exploración del medio, y a través de la estrategia del "Tablero de las acciones que construyen paz", concebido no como un sistema de premios o castigos, sino como un recurso para reconocer, visibilizar y valorar las acciones cotidianas que contribuyen a un ambiente armónico e inclusivo.

La propuesta general contempla cuatro intervenciones pedagógicas. Sin embargo, al momento de elaborar este artículo solamente se habían desarrollado las dos primeras. Por esta razón, el análisis se limita a aquello que efectivamente fue realizado y registrado, sin pretender generalizar resultados ni afirmar cambios permanentes en el grupo. El presente documento describe el desarrollo del proyecto hasta el momento, comenzando con el marco teórico que sustenta la propuesta, continuando con el enfoque metodológico, la descripción y análisis de las dos intervenciones pedagógicas implementadas, la discusión de los hallazgos, y finalizando con las conclusiones y recomendaciones.

MARCO TEORICO

Las competencias ciudadanas se entienden como el conjunto de conocimientos, habilidades emocionales, cognitivas y comunicativas que permiten a las personas convivir pacíficamente, participar democráticamente y valorar la diversidad. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia las define no como una serie de conocimientos que se pueden memorizar, sino como la capacidad de actuar de manera reflexiva y responsable en las situaciones de la vida cotidiana. Por su parte, Chau, Lleras y Velásquez señalan que estas competencias integran cuatro dimensiones fundamentales: primero, la dimensión cognitiva, que permite pensar y analizar las distintas situaciones; luego, la dimensión emocional, que facilita reconocer y manejar tanto los sentimientos propios como los de los demás; también está la dimensión comunicativa, relacionada con la capacidad de escuchar y expresarse con respeto; y finalmente, la dimensión integradora, que no es otra cosa que la posibilidad de actuar de manera coherente con todo lo anterior.

Ahora bien, según los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional, estas competencias se organizan en tres grandes grupos. El primero de ellos corresponde a la convivencia y la paz, que abarca aspectos como el manejo pacífico de conflictos, la regulación de las emociones, la empatía y el uso del diálogo. El segundo grupo se refiere a la participación y la responsabilidad democrática, e incluye la posibilidad de tomar decisiones colectivas, escuchar a quienes nos rodean y asumir compromisos con el grupo. En tanto, el tercero hace referencia a la pluralidad, la identidad

y la valoración de las diferencias, que consiste en reconocer que existen distintas formas de ser, vivir y pensar, y que todas merecen respeto sin ningún tipo de discriminación. Para el desarrollo del presente proyecto, se tomaron como ejes centrales el primer y el tercer grupo, ya que resultan los más pertinentes y adecuados para el nivel de la primera infancia.

Pasando a las actividades rectoras de la educación inicial, en el contexto colombiano se reconocen como tales al juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. Es importante destacar que estas no se conciben simplemente como momentos recreativos o actividades complementarias; por el contrario, se consideran las formas propias en las que los niños y las niñas construyen sus aprendizajes, desarrollan su identidad y comprenden el mundo que los rodea. Cada una de estas actividades tiene características específicas que las hacen fundamentales para el desarrollo infantil.

En primer lugar, el juego es considerado la actividad principal de la infancia. A través del juego, los niños ensayan formas de relacionarse, negocian reglas, resuelven problemas y expresan sus emociones. Desde el enfoque histórico-cultural, Vygotsky sostiene que el juego crea lo que se conoce como zona de desarrollo próximo: es decir, que es precisamente jugando cuando el niño puede actuar por encima de su comportamiento habitual, ensayando habilidades que aún no domina por completo, pero que con el tiempo y la práctica irá consolidando. Por otro lado, el arte funciona como un lenguaje muy especial, ya que permite a los niños expresar lo que sienten, piensan y viven sin necesidad de utilizar únicamente palabras; de esta manera, favorece la creatividad, la sensibilidad y la valoración tanto de las propias producciones como de las de los demás.

Además, la literatura acerca a los niños a otras realidades les permite identificarse con personajes, comprender emociones y reflexionar sobre situaciones de convivencia de una manera accesible y significativa. Cuando un niño escucha una historia, no solo sigue una narración, sino que vive las situaciones, se pone en el lugar de los otros y construye referentes sobre cómo actuar. Finalmente, la exploración del medio se refiere a la forma en que los niños conocen y comprenden su entorno cercano, interactuando con las personas, la naturaleza, los objetos y las tradiciones de su comunidad. De este modo, conocer el medio en el que viven les ayuda a sentirse parte de un grupo, a valorar su cultura y a entender su lugar en el mundo.

Por otra parte, las estrategias pedagógicas son el conjunto de acciones, métodos y recursos que el docente diseña y organiza con el propósito de crear situaciones donde los niños puedan construir sus propios aprendizajes. Es importante aclarar que no se limitan a la simple transmisión de información; por el contrario, buscan generar las condiciones necesarias para que el conocimiento sea construido por quien aprende. Existen diferentes tipos de estrategias pedagógicas, las cuales se distinguen según su propósito y el papel que asumen tanto el docente como los estudiantes durante el proceso. Algunas se centran principalmente en la enseñanza, es decir, en cómo se presenta y explica la información; mientras que otras se centran en el aprendizaje, proponiendo actividades donde los niños observan, preguntan, juegan, conversan y experimentan; también están aquellas que corresponden a la evaluación, permitiendo identificar cómo y cuánto se ha avanzado en relación con los propósitos planteados.

En el presente proyecto, se eligió trabajar con estrategias centradas en el aprendizaje y, de manera particular, con un enfoque pedagógico positivo. Esto significa que, en lugar de enfatizar aquello que no se debe hacer o limitarse a corregir únicamente las conductas que afectan la convivencia, se propuso reconocer, visibilizar y valorar las acciones que sí contribuyen a construir un ambiente armónico. En este sentido, el recurso pedagógico denominado "Tablero de las acciones que construyen paz" responde a este enfoque, ya que su función no es premiar ni sancionar, sino crear un lenguaje común que permita al grupo identificar y celebrar aquello que los hace sentir bien juntos. Como señala Chau, trabajar desde lo positivo permite a las personas saber con claridad qué se espera de ellas, fortaleciendo así la confianza y la autoestima necesarias para relacionarse de manera pacífica.

Finalmente, es necesario abordar los conceptos de convivencia y cultura de paz. La convivencia escolar no debe entenderse simplemente como la ausencia de conflictos; por el contrario, se trata de la capacidad de vivir juntos respetando las diferencias, resolviendo las dificultades mediante el diálogo y construyendo acuerdos que beneficien a todos. Así lo plantea la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar en Colombia, al afirmar que convivir es una acción que se aprende y se practica cada día en las relaciones entre las personas. A su vez, la cultura de paz se refiere a los valores, las actitudes y las formas de comportamiento que rechazan la violencia y buscan prevenir los conflictos tratando de resolver sus causas a través del diálogo y la negociación. La Ley 1732 de 2014 establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país, reconociendo que la paz no es solo la ausencia de guerra, sino una forma de relacionarse que debe enseñarse y practicarse desde los primeros años de vida. Por eso, en la primera infancia, construir una cultura de paz se traduce en acciones cotidianas como aprender a escuchar, compartir, respetar turnos, usar palabras amables y aceptar que cada persona es diferente y valiosa por ser quien es.

MÉTODO

El proyecto se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, mediante la investigación-acción pedagógica. Esta modalidad permite al docente en formación observar, planear, intervenir y reflexionar sobre su propia práctica en un ciclo continuo de mejora, con el propósito de responder a las necesidades reales del contexto educativo. Es importante señalar que el alcance del estudio es limitado. Se analizan solamente dos experiencias y no se pretende generalizar los resultados a todos los niños de esta edad. Los hallazgos corresponden al grupo y a las situaciones observadas.

La experiencia se llevó a cabo en el Jardín Maternal Acuarela, ubicado en la ciudad de Ibagué. Los participantes fueron 17 niños y niñas del grado Transición, con edades comprendidas entre los 5 y los 6 años. Se trata de un grupo activo, participativo y con diversas formas de expresión y relacionamiento.

Se diseñaron y ejecutaron dos de las cuatro intervenciones pedagógicas previstas en la propuesta general:

Intervención 1: Pluralidad, identidad cultural y respeto por las diferencias.

Propósito: Fomentar un espacio donde los niños reconocieran que cada persona y familia tiene historias y costumbres diferentes, fortaleciendo el respeto, la escucha y la empatía.

Actividades: La maleta viajera, lectura del cuento, mural colectivo y presentación del Tablero de las acciones que construyen paz.

Fecha de ejecución: 18 de septiembre de 2026.

Intervención 2: Valores, convivencia y regulación emocional.

Propósito: Promover el reconocimiento y la práctica de valores como el respeto, la empatía, la solidaridad y el diálogo, fortaleciendo formas pacíficas de relacionarse y manejar las emociones.

Actividades: Juego cooperativo de apertura, lectura teatralizada, actividad grupal de valores y creación del "Amiguito de la calma".

Fecha de ejecución: 29 de septiembre de 2026.

Se utilizó el diario de campo como principal instrumento de registro. En este documento se consignaron descripciones detalladas de cada sesión, observaciones sobre el comportamiento del grupo, interacciones entre los niños, reacciones ante las actividades y reflexiones pedagógicas. Para mantener rigor en el análisis, se diferencié aquello que fue observado directamente (acciones, reacciones, participaciones) de las interpretaciones pedagógicas realizadas posteriormente. El análisis se realizó de manera descriptiva e interpretativa, contrastando lo observado con los referentes teóricos y normativos que sustentan el proyecto.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Primera intervención: reconocer y valorar nuestras diferencias

Durante la primera intervención, la actividad de apertura "La maleta viajera" generó gran curiosidad y entusiasmo. Todos los niños querían participar, expresar lo que reconocían en cada elemento y compartir qué significado tenía para ellos. La literatura resultó ser un recurso muy valioso: al presentar una historia cercana y comprensible, la identificación fue inmediata y permitió que comprendieran de forma sencilla que las diferencias entre personas y familias no son algo negativo, sino algo que nos hace únicos y que merece respeto.

El dibujo de tradiciones familiares permitió que los niños compartieran aspectos de su propia vida. Al exponer sus trabajos, se evidenció que eran capaces de escuchar a sus compañeros y comprender que en otras familias se hacían cosas distintas a las de la suya. Esto coincide con lo planteado por Mead (1970), al reconocer que las familias son el primer espacio de transmisión cultural.

El Tablero de las acciones que construyen paz fue recibido con seriedad e interés. Los niños comprendieron rápidamente que se trataba de reconocer las acciones positivas. Esto es fundamental, ya que según Chaux et al. (2004), las competencias ciudadanas se construyen cuando los niños tienen espacios para practicar la escucha, el respeto y la cooperación.

Entre los aspectos a mejorar se identificó la necesidad de fortalecer el manejo de grupo y buscar estrategias que mantengan la atención por períodos más prolongados. Estas observaciones no invalidan los avances; señalan oportunidades para ajustar las siguientes experiencias.

Segunda intervención: valores y emociones para la convivencia pacífica

La segunda intervención permitió profundizar en los valores como guías de la convivencia cotidiana. El juego cooperativo inicial demostró que, cuando se les da la oportunidad, los niños son capaces de compartir materiales, respetar turnos y ayudarse mutuamente. Esto respalda lo señalado por Vygotsky (1978), en cuanto a que el aprendizaje y el desarrollo se construyen en la interacción social.

La lectura teatralizada permitió abordar temas profundos de manera sensible: la aceptación, el apoyo a quien se siente triste y el respeto a las diferencias. Las preguntas reflexivas mostraron que los niños son capaces de ponerse en el lugar de los personajes y trasladar esas enseñanzas a su propia convivencia en el aula.

La creación del "Amiguito de la calma" fue una de las experiencias más significativas. Cada niño construyó su propio recurso para usar en momentos de enojo, tristeza o frustración. Comprendieron que respirar y hacer una pausa les ayuda a calmarse antes de reaccionar. Esta actividad se relaciona directamente con lo planteado por Goleman (1995) sobre la inteligencia emocional.

Aunque una actividad complementaria no pudo realizarse por limitaciones de tiempo, el trabajo colaborativo estuvo presente en todas las experiencias. Se observó que los niños compartían materiales con paciencia, se ayudaban mutuamente y participaban con entusiasmo. No obstante, estas acciones deben interpretarse con prudencia: son oportunidades observadas durante la experiencia y no pueden considerarse como cambios definitivos en la dinámica del grupo.

Análisis general

La implementación de estas dos intervenciones permitió constatar que trabajar la convivencia y la paz desde la primera infancia es posible y pertinente. Cuando las experiencias pedagógicas parten del juego, la literatura, el arte y la exploración, los niños no solo comprenden mejor los valores, sino que los ponen en práctica. El respeto a las

diferencias y la regulación de las emociones resultan ser dimensiones complementarias de una misma formación ciudadana.

El Tablero de las acciones que construyen paz demostró ser una herramienta útil como lenguaje común del grupo para identificar y valorar conductas positivas. Sin embargo, se requiere continuidad para evaluar su impacto real. Dos experiencias son insuficientes para afirmar transformaciones duraderas en la convivencia del aula.

Discusión

Los hallazgos observados durante las dos experiencias pedagógicas permiten analizar las competencias ciudadanas para la convivencia y la paz en la primera infancia desde una perspectiva que valora el proceso tanto como los resultados inmediatos. Es importante señalar desde el inicio que lo ocurrido durante estas dos intervenciones no constituye una evidencia de transformaciones definitivas en el grupo; más bien, revela posibilidades pedagógicas que pueden fortalecerse con continuidad. Esta prudencia resulta fundamental, ya que trabajar con niños de 5 y 6 años implica reconocer que los aprendizajes relacionados con la convivencia requieren tiempo, repetición y coherencia entre lo que se propone en el aula y lo que se vive cotidianamente.

La primera intervención, centrada en la pluralidad y la identidad cultural, permitió comprender que abordar la diversidad desde las experiencias cercanas a los niños es mucho más efectivo que hacerlo mediante explicaciones abstractas. Cuando cada niño tuvo la oportunidad de compartir una tradición familiar y escuchar las de sus compañeros, no solo reconocieron que existen formas diferentes de vivir y celebrar, sino que esa diferencia no constituye un motivo de rechazo, sino algo que merece ser escuchado y respetado. Esto coincide con lo planteado por Mead (1970), en el sentido de que la identidad cultural se construye desde lo cercano, desde las historias familiares y comunitarias, antes que desde símbolos o conceptos alejados de la vida cotidiana. En este sentido, la propuesta pedagógica se validó como pertinente: no se trató de enseñar qué es la diversidad, sino de vivirla al compartir quiénes somos y de dónde venimos.

El "Tablero de las acciones que construyen paz", presentado durante esta primera experiencia, mostró que es posible cambiar el foco de atención en el aula. En lugar de señalar lo que no se debe hacer, el grupo comenzó a identificar aquello que sí favorece la convivencia: escuchar, ayudar, compartir, usar palabras amables. Este hallazgo resulta especialmente valioso porque responde a lo que Chaux et al. (2004) señalan sobre las competencias ciudadanas: estas se desarrollan cuando se ofrecen oportunidades concretas para practicar acciones ciudadanas, y no solamente cuando se corrigen conductas inadecuadas. El tablero funcionó como un lenguaje común, como una referencia visual que el grupo utilizó para reconocer y valorar sus propias acciones, lo cual sugiere que las estrategias positivas pueden complementar y en algunos casos reemplazar enfoques centrados en la sanción o la prohibición.

Por su parte, la segunda intervención permitió profundizar en otra dimensión igualmente necesaria para la convivencia pacífica: el reconocimiento y manejo de las emociones. La creación del "Amiguito de la calma" no fue simplemente una actividad manual; fue una oportunidad para que cada niño contara con un recurso personal que le recuerde que, ante el enojo o la frustración, existe una alternativa diferente a la agresión o al aislamiento. Esto se relaciona directamente con lo planteado por Goleman (1995), quien sostiene que aprender a regular las emociones constituye la base sobre la cual se construyen relaciones saludables. Que los niños nombraran sus emociones y comprendieran que calmarse es posible, representa un avance significativo, aunque también reconoce que esta capacidad requiere acompañamiento constante y no puede darse por lograda después de una sola experiencia.

Durante esta segunda intervención también se evidenció que los valores como la solidaridad y la cooperación aparecen de manera espontánea cuando las actividades los hacen necesarios. En el juego y en las tareas compartidas, los niños se ayudaron, esperaron a otros y participaron con un propósito común. Vygotsky (1978) explica precisamente que el desarrollo y el aprendizaje se construyen en la interacción social; por tanto, no es suficiente hablar sobre la solidaridad si las actividades no crean situaciones donde sea necesario colaborar con otros. El hecho de que estas conductas se observaran durante la experiencia no significa que el grupo haya adquirido permanentemente el hábito de cooperar, pero sí demuestra que cuando se diseñan propuestas adecuadas, los niños están dispuestos a interactuar de manera respetuosa y colaborativa.

Al comparar ambas experiencias, surge una relación que merece especial atención: la conexión entre el respeto a la diversidad y la regulación emocional como pilares complementarios de la cultura de paz. No es posible construir una convivencia pacífica si los niños no aprenden a reconocer y valorar las diferencias entre ellos; pero tampoco lo es si no cuentan con herramientas para manejar sus propias emociones cuando surgen los desacuerdos. Ambas dimensiones se nutren mutuamente y, por esta razón, abordarlas por separado constituye solo un primer paso hacia una propuesta más integral que se profundizará en las siguientes intervenciones.

También es relevante discutir el papel de la flexibilidad pedagógica durante la implementación. En ambas experiencias fue necesario hacer ajustes: en ocasiones los tiempos no fueron suficientes, algunas actividades se extendieron más de lo previsto y una actividad complementaria debió suspenderse por limitaciones de tiempo. Sin embargo, estas dificultades no deben interpretarse como fracasos, sino como parte natural de la práctica pedagógica. Una planeación rígida no responde a las dinámicas reales del aula; por el contrario, debe funcionar como una guía que se ajusta a las respuestas, los ritmos y los intereses de los niños. Esta reflexión es central para la formación docente: saber observar, decidir y adaptar es tan importante como saber planear.

Finalmente, es necesario volver sobre los límites de lo realizado. Dos experiencias, por sí solas, no transforman la convivencia de un grupo de manera definitiva. Lo que sí muestran

es que el camino elegido es pertinente: las actividades rectoras de la educación inicial permiten abordar temas complejos de manera accesible; el enfoque positivo favorece la participación y la autoestima del grupo; y el trabajo integrado entre identidad, convivencia y emociones responde a una formación ciudadana amplia y coherente. Las dos intervenciones restantes —sobre participación democrática y cuidado del ambiente— permitirán complementar este análisis y ofrecer una comprensión más completa sobre cómo desde la primera infancia se pueden sembrar las bases de una cultura de paz. Por ahora, lo que los hallazgos indican es que vale la pena continuar en esta dirección, con la certeza de que educar para la paz es, ante todo, un proceso paciente, continuo y profundamente humano.

CONCLUSIONES

La formación ciudadana para la convivencia y la paz puede y debe iniciarse desde la primera infancia. Los niños y niñas de 5 a 6 años tienen la capacidad de comprender y practicar valores como el respeto, la empatía, la solidaridad y la cooperación, siempre que estos se trabajen a través de experiencias significativas y vivenciales.

Las actividades rectoras de la educación inicial constituyen el camino más adecuado para desarrollar las competencias ciudadanas. Permiten que los niños aprendan haciendo, interactuando y reflexionando sobre su propia conducta y sus relaciones con los demás.

Reconocer y valorar la diversidad cultural y familiar desde edades tempranas contribuye directamente a mejorar la convivencia. Cuando los niños comprenden que las diferencias no son obstáculos sino riquezas, disminuyen las conductas que afectan la armonía grupal.

El desarrollo de la inteligencia emocional es un pilar fundamental de la convivencia pacífica. Aprender a nombrar, aceptar y regular las propias emociones brinda a los niños herramientas personales para afrontar los conflictos sin recurrir a la agresión.

Estrategias centradas en el reconocimiento positivo resultan efectivas para construir una cultura de paz en el aula, aunque requieren continuidad y no pueden agotarse en dos experiencias aisladas.

Para la docente en formación, esta experiencia fortaleció competencias profesionales esenciales: observación atenta del grupo, planeación centrada en necesidades reales, flexibilidad y reflexión crítica sobre la propia práctica.

RECOMENDACIONES

Dar continuidad al proyecto: Implementar las dos intervenciones pedagógicas restantes para completar la propuesta y obtener una visión más integral del proceso. Solo con la totalidad de las experiencias será posible una valoración más completa de los resultados.

Institucionalizar la propuesta: Mantener el Tablero de las acciones que construyen paz como herramienta permanente de convivencia, no como actividad eventual.

Integrar a las familias: Extender los principios del proyecto al hogar mediante estrategias que permitan a las familias participar y reforzar los mismos lenguajes sobre convivencia y paz.

Fortalecer el trabajo emocional: Incorporar rutinas cotidianas de reconocimiento y regulación de emociones, más allá de actividades puntuales.

Prever tiempos y ritmos: Ajustar la duración de cada actividad considerando los tiempos reales del grupo, reduciendo tiempos de espera y maximizando la participación activa.

Documentar sistemáticamente: Continuar utilizando el diario de campo, diferenciando claramente lo observado de las interpretaciones pedagógicas, para mejorar la calidad del análisis en las siguientes experiencias.

Conservar el enfoque prudente: Los resultados de participación y cooperación observados en estas dos experiencias deben interpretarse como avances iniciales. Las próximas intervenciones permitirán profundizar estos hallazgos sin adelantar conclusiones definitivas.

CONFLICTO DE INTERESES.

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

REFERENCIAS

- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. M. (2004). Competencias ciudadanas: De los estándares al aula: Una propuesta de integración a las áreas académicas. Ministerio de Educación Nacional — Universidad de los Andes.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Artículos 44–45. Congreso de la República de Colombia.
- Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional. Editorial Kairós.
- Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Congreso de la República de Colombia.
- Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Congreso de la República de Colombia.
- Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en las instituciones educativas. Congreso de la República de Colombia.
- Mead, M. (1970). Cultura y compromiso: Estudio sobre la ruptura generacional. Editorial Granica.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares básicos de competencias ciudadanas: Formar para la ciudadanía sí es posible. Imprenta Nacional.

- Ministerio de Educación Nacional. (2014). El juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como actividades rectoras de la educación inicial. Serie de documentos pedagógicos.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje — Transición.
- Vygotsky, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Crítica.

ENTRE NOTAS Y PALABRAS: EL IMPACTO DE LA MÚSICA EN EL PENSAMIENTO CREATIVO Y LA ESCRITURA

Between Notes and Words: The Impact of Music on Creative Thinking and Writing

BRITNI ALEJANDRA GONZALEZ CRUZ

Estudiante de noveno semestre de la Lic. En Edu
Infantil UNIMINUTO

Correo: britnialejandragonzalezcruz@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3732-2572>

JESSICA ALEJANDRA SANABRIA ÑUSTES

Estudiante de octavo semestre de la Lic. En Edu
Infantil UNIMINUTO

Correo: jessialejandrasanabria@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1656-534X>

Edukivotos. Ibagué, Colombia

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados del proyecto “Entre notas y palabras”, desarrollado con 24 niños de grado tercero del Instituto educativo Central, que buscó fortalecer el pensamiento creativo y la producción de textos narrativos a partir de la música infantil colombiana. El proceso partió de un diagnóstico donde se evidenció que los niños comprendían y narraban oralmente con facilidad, pero presentaban temores y dificultades en la escritura. Se implementó una secuencia didáctica basada en dos canciones de Jairo Ojeda, “El pajarito” y “El granito y el pollito”, articulada con la metodología de los Seis Sombreros de Edward de Bono y con principios del método Kodály. Los niños escucharon, analizaron la historia como narración, exploraron emociones y posibilidades desde distintas perspectivas y, finalmente, crearon nuevas letras respetando la estructura rítmica. De 24 estudiantes, 19 lograron producir textos innovadores, materializados en mini libros con

código QR. La experiencia muestra que la música, cuando se usa con intención pedagógica, no solo ambienta, sino que organiza el pensamiento, da seguridad para crear y convierte la escritura en un proceso significativo y cercano a su cultura.

Palabras clave: música infantil colombiana, producción de textos narrativos, pensamiento creativo, método Kodály, escritura narrativa.

ABSTRACT

This article presents the results of the "Entre notas y palabras" (Between Notes and Words) project, conducted with 24 third-grade students at the Instituto Educativo Central. The project aimed to strengthen creative thinking and narrative writing skills using Colombian children's music. The process began with an assessment revealing that, while the children easily understood and orally recounted stories, they faced fears and difficulties regarding writing. A teaching sequence was implemented based on two songs by Jairo Ojeda—"El pajarito" and "El granito y el pollito"—integrating Edward de Bono's "Six Thinking Hats" methodology and principles of the Kodály method. The children listened to the songs, analyzed the stories, explored emotions and possibilities from various perspectives, and ultimately created new lyrics while maintaining the rhythmic structure. Of the 24 students, 19 succeeded in producing innovative texts, which were compiled into mini-books featuring QR codes. The experience demonstrates that music, when used with pedagogical intent, does more than simply set the mood; it organizes thought, fosters the confidence to create, and transforms writing into a meaningful process closely connected to the students' culture.

Key words: Colombian children's music, narrative writing, creative thinking, Kodály method, narrative writing.

INTRODUCCIÓN

La escritura hace parte de la vida de los niños mucho antes de que aprendan a escribir sus primeras palabras. Está presente cuando inventan historias mientras juegan, cuando crean personajes, cuentan algo que les sucedió o imaginan situaciones que solamente existen en su mente. Los niños tienen muchas cosas que decir y diferentes maneras de expresarlas; por eso, acercarlos a la escritura no debería consistir únicamente en enseñarles a formar palabras, organizar oraciones o escribir sin cometer errores. También es necesario brindarles oportunidades para imaginar, crear y descubrir que sus propias ideas pueden convertirse en historias.

Sin embargo, en algunos espacios educativos la escritura puede convertirse en una actividad repetitiva, en la que se da mayor importancia a la corrección que a la posibilidad de crear. Cuando un niño está más preocupado por no equivocarse que por expresar lo que piensa, puede terminar escribiendo poco, copiando ideas de otros o esperando que alguien le indique exactamente qué debe escribir. Esto puede limitar su imaginación y hacer que la

escritura sea percibida como una obligación y no como una forma de comunicación y expresión.

Es precisamente frente a esta situación que surge el proyecto “Entre notas y palabras: el impacto de la música en el pensamiento creativo y la escritura”, una propuesta que busca fortalecer el pensamiento creativo de los niños a través de la producción de textos narrativos, utilizando como recurso principal la música infantil colombiana. La intención es generar experiencias diferentes alrededor de la escritura, en las que los niños puedan escuchar, imaginar, conversar, crear y posteriormente transformar sus ideas en historias propias.

El pensamiento creativo es importante porque permite que los niños encuentren nuevas maneras de mirar aquello que conocen y de imaginar aquello que todavía no existe. Cuando un niño inventa un personaje, cambia el final de una historia, imagina que un animal puede hablar o piensa qué podría ocurrir en un lugar desconocido, está haciendo uso de su creatividad. Estas capacidades no deberían quedarse solamente en el juego, sino que también pueden aprovecharse en los procesos de aprendizaje, especialmente en aquellos relacionados con el lenguaje y la escritura.

La música puede convertirse en una aliada para lograrlo. Una canción no solamente está compuesta por sonidos y palabras; también puede despertar emociones, recuerdos e imágenes. Al escuchar una melodía, los niños pueden imaginar un lugar, pensar en un personaje, recordar una experiencia o crear en su mente una situación completamente nueva. Una canción puede hacer que aparezcan preguntas y que surjan historias que antes no estaban presentes. Por esta razón, utilizar la música como punto de partida para escribir puede hacer que el proceso resulte más cercano, interesante y significativo para los niños.

En este proyecto se da especial importancia a la música infantil colombiana, debido a la riqueza de sus ritmos, melodías, letras y elementos culturales. Las canciones hacen parte de diferentes momentos de la infancia y pueden estar relacionadas con juegos, animales, personajes, lugares, costumbres y experiencias cotidianas. Llevar estas expresiones al aula permite que los niños no solamente tengan un estímulo para crear, sino que también puedan acercarse a elementos de la cultura colombiana de una manera sencilla y agradable.

A partir de una canción pueden surgir muchas posibilidades. Los niños pueden imaginar qué ocurrió antes de lo que se cuenta, inventar lo que sucedió después, cambiar el lugar donde ocurre la historia, crear nuevos personajes o proponer un final diferente. Incluso una misma canción puede dar origen a historias completamente distintas, porque cada niño puede interpretarla desde sus propias experiencias y desde aquello que imagina. Esta diversidad de respuestas es precisamente una de las posibilidades que ofrece la creatividad.

La producción de textos narrativos se convierte, entonces, en un espacio para organizar y darle forma a todas esas ideas. A través de la creación de historias, los niños pueden aprender a reconocer personajes, lugares, situaciones, acontecimientos y diferentes momentos de una narración. Pero, al mismo tiempo, pueden comprender que una historia no tiene que ser exactamente igual a otra y que sus propias ideas tienen valor.

El proyecto busca que este proceso se desarrolle mediante actividades lúdicas que permitan relacionar la música con la imaginación y posteriormente con la escritura. Escuchar una canción, conversar sobre lo que transmite, identificar aquello que llama la atención, realizar preguntas, imaginar situaciones, dibujar personajes o inventar posibles acontecimientos son algunas de las experiencias que pueden ayudar a construir el camino hacia la producción escrita. De esta manera, la escritura deja de aparecer como una actividad aislada y comienza a formar parte de una experiencia en la que los niños pueden participar activamente.

También se busca que los errores propios del proceso de aprendizaje no se conviertan en una razón para dejar de escribir. Aprender a escribir implica equivocarse, probar diferentes palabras, cambiar ideas y volver a intentarlo. Por eso, es importante que los niños puedan sentirse tranquilos al momento de expresar lo que piensan. La corrección de aspectos como la ortografía y la gramática puede realizarse progresivamente, pero sin impedir que primero aparezcan las ideas y la intención de comunicar.

Otro aspecto que cobra importancia dentro del proyecto es la relación entre la escritura y las emociones. Una historia puede estar inspirada en algo que el niño vivió, en una persona que conoce, en un recuerdo o simplemente en algo que imaginó mientras escuchaba una canción. Permitir que estas experiencias hagan parte de sus producciones puede favorecer una escritura más personal y significativa. Cuando los niños encuentran una conexión entre lo que escriben y aquello que sienten o conocen, pueden sentirse más involucrados con la actividad.

La música permite crear un ambiente diferente dentro del aula. Escuchar una canción, seguir su ritmo, cantar, moverse o simplemente cerrar los ojos e imaginar lo que puede estar sucediendo son acciones que pueden despertar la curiosidad y preparar a los niños para crear. Esto permite que el aprendizaje no se limite al lápiz y al papel, sino que incluya también el cuerpo, los sentidos, las emociones y la imaginación.

Por medio de esta propuesta se espera que los niños encuentren en la escritura una posibilidad para contar, inventar y expresar aquello que llevan dentro. Más que buscar que todos produzcan textos iguales o sigan una única manera de escribir, se pretende favorecer la construcción de historias propias y materializarlas en un mini libro ilustrado por IA, respetando las ideas y formas de expresión de cada niño. De esta manera, cada producción puede convertirse en una muestra de lo que el estudiante es capaz de imaginar y comunicar.

Finalmente, este proyecto pretende aportar una mirada diferente sobre la enseñanza de la escritura, en la que crear tenga tanta importancia como escribir correctamente. Se busca que los niños puedan descubrir que una canción puede convertirse en una historia, que una melodía puede despertar una idea y que una idea puede transformarse en palabras. Así, la música se convierte en un punto de partida para explorar la imaginación, fortalecer el pensamiento creativo y acercar a los niños a la producción de textos narrativos de una manera más espontánea, significativa y cercana a su mundo.

MARCO TEORICO

La música como estrategia didáctica para mejorar los procesos de aprendizaje

La música infantil colombiana refleja el pensamiento colectivo de nuestra comunidad. Por lo general, es compartida y nos representa mediante ritmos alegres que evocan recuerdos: bailes, momentos en familia, encuentros entre amigos, jornadas de trabajo y experiencias inesperadas o de asombro. También incluye ritmos no tan alegres que nos ayudan a liberar o procesar pensamientos negativos, a recordarlos y a reconocer que, aun en la oscuridad, existe una luz, una esperanza y sobre todo un Dios que nos trae salvación.

Esta música no solo admite la falla o el error; impulsa el cambio. Promueve el perdón y fomenta valores positivos, rechazando la rebeldía destructiva. En suma, la música infantil colombiana como la de Jairo Ojeda: educa, consuela y une, siendo espejo y guía de nuestras raíces y de nuestro porvenir.

En Colombia se ha adaptado —más que adoptado de forma literal— el método Kodály, originario de Hungría. Este enfoque propone formas concretas de enseñar música y ofrece múltiples herramientas para obtener resultados significativos, incluso con estudiantes que no poseen formación musical previa. Uno de los rasgos distintivos de la metodología coral de Kodály es que los conceptos musicales se enseñan a partir de la música misma: una sencilla canción infantil puede servir como recurso eficaz para introducir elementos melódicos, rítmicos y formales.

La música, por tanto, funciona como base para la enseñanza de conceptos melódicos y rítmicos. La filosofía kodalyana sostiene que es preferible enseñar y practicar un concepto de muchas maneras antes que enseñar muchos conceptos de una sola manera. Además, el método reconoce la música folklórica y tradicional de cada cultura como la “lengua materna” musical del estudiante; a partir de esa música cercana el niño puede aprender a leer y escribir su propio idioma musical. Por ello, seleccionar repertorio vinculado a la realidad cultural del alumno, en este caso “El Pajarito” y “El Granito y el Pollito” de Jairo Ojeda (2015), facilita la comprensión y expresión de mensajes de forma didáctica, creativa y significativa. La redacción musical —es decir, la creación o disposición rítmica y melódica de un texto— también puede ayudar a los estudiantes a expresar y escribir la realidad que viven e interpretan colectivamente.

En el corazón de este método encontramos una serie de principios y componentes fundamentales. Entre ellos destaca la secuencia pedagógica, organizada según el

desarrollo del niño. Esta secuencia flexible permite adaptar el método a las diversas culturas y sistemas educativos alrededor del mundo; actúa como una guía de ordenamiento pedagógico que varía según las circunstancias de cada grupo, docente y región.

Otro componente esencial son las sílabas del solfeo rítmico, herramientas que facilitan el aprendizaje de la lectura y la audición del ritmo mediante figuras y agrupaciones. En este sistema se toma la negra como unidad de pulso y se asigna a cada división rítmica una sílaba distinta para que los niños las distingan con facilidad; por ejemplo, se usa “ta” para la unidad de pulso y “ti-ti” para la primera división (corcheas).

Pensamiento creativo

La propuesta parte de un principio pedagógico central: los niños no deben ser receptores pasivos de información, sino participantes activos capaces de imaginar, preguntar, experimentar y proponer. Para lograrlo, se diseñan actividades lúdicas y situaciones significativas, próximas a sus experiencias cotidianas, que les permitan expresar libremente sus ideas y construir sentidos propios.

En este horizonte, la metodología de los Seis Sombreros para Pensar de Edward de Bono (1985) se asume como una ruta didáctica para estimular progresivamente el pensamiento infantil. No se busca que los estudiantes memoricen los colores de los sombreros, sino que comprendan que una misma situación puede observarse desde múltiples perspectivas, desarrollando así flexibilidad cognitiva y pensamiento crítico.

De Bono (1970) también propuso diversas técnicas para fomentar el pensamiento creativo, como el “Pensamiento lateral”, este invita a los estudiantes a abordar los problemas desde diferentes perspectivas. La hipótesis que se puede plantear es integrar actividades que estimulan la creatividad, como la música, que puede mejorar la capacidad de los niños para pensar de manera crítica.

La pregunta que guía la implementación es: ¿cómo lograr que un niño no solo escuche una canción, sino que la comprenda, la sienta y la reinvente? Para responderla, se toma la metodología de los Seis Sombreros como una ruta estructurada que permite analizar toda canción como un texto narrativo con personajes, emociones y conflictos.

Cada sombrero funciona como una “lupa” distinta para explorar una misma historia:

- Sombrero blanco (información objetiva): Los niños elaboran un texto descriptivo de los hechos, identificando información literal: ¿qué pasó realmente en la canción?, ¿quiénes son los personajes?, ¿dónde ocurre? Este ejercicio les ayuda a separar hechos de opiniones.
- Sombrero rojo (emociones de los personajes): Se produce un texto descriptivo centrado en las emociones que viven los personajes dentro de la historia: ¿qué emoción experimenta el protagonista?, ¿hay miedo, alegría, tristeza, enojo?, ¿cómo se evidencia en la letra de la canción? Con esto se desarrolla la inteligencia emocional y la empatía narrativa.

- Sombrero negro (riesgos y dificultades): Los niños analizan los aspectos negativos, las dificultades y las consecuencias que aparecen en el relato. Este sombrero favorece el pensamiento crítico y la identificación de obstáculos.
- Sombrero amarillo (aspectos positivos y oportunidades): En contraste con el sombrero negro, aquí se describen lo positivo, las oportunidades, los beneficios y los logros que se presentan para los personajes.
- Sombrero verde (creatividad e invención): Este es el espacio donde nace la creatividad. Los niños proponen cambios en la historia: ¿y si el final fuera diferente?, ¿y si entra un nuevo personaje?, ¿qué otra solución tendría el problema? Dejan de ser espectadores para convertirse en autores.
- Sombrero azul (organización y metacognición): Para cerrar, se ordena todo lo descubierto y se escribe qué enseñó la historia. Este sombrero promueve la reflexión sobre el propio proceso de pensamiento y la síntesis de aprendizajes.

Esta secuencia se alinea con enfoques contemporáneos que conciben el pensamiento como una habilidad enseñable y no como un talento innato. De Bono sostiene que separar los modos de pensamiento (datos, emociones, crítica, creatividad, etc.) permite a los estudiantes pensar de forma más clara y efectiva, evitando la confusión que surge cuando se mezclan simultáneamente.

Escritura narrativa

Para abordar este tema, se referencia a una destacada escritora argentina conocida por su narrativa crítica, social y psicológica. Sus cuentos y novelas abordan temas como la violencia, la política y la condición femenina. Con experiencia como profesora, editora y activista cultural, se ha vinculado estrechamente a la enseñanza de la escritura y la formación de nuevos autores. En sus obras, reflexiona sobre el proceso creativo, explorando cómo nacen las ideas, se elige el narrador, se trabaja el diálogo, el tono y la corrección del texto. Su rol como escritora y formadora hace que el trabajo con estudiantes sea un proceso consciente, enfocado en la voz, el estilo y la corrección.

La escritora Liliana Heker en su obra "la trastienda de la escritura" (2019) aborda el término de inspiración considerándolo como un estado de privilegio en el que las palabras precisas fluyen, de manera correcta y coherente sin ninguna complicación, por lo tanto, la inspiración la considera como una creación artística.

De igual forma comparte su percepción respecto al tema para saber qué escribir: primero el escritor debe encontrarle sentido, y así mismo nace el ahondar y el investigar al respecto, expresando de igual forma que el tema llega al autor y no se le asigna, porque el tema aparece muchas veces en episodios mínimos: una escena fugaz, una conversación, un recuerdo confuso o un conflicto no resuelto. Lo importante no es que el tema sea espectacular o extraño, sino que despierte algo en el mundo interno del autor: una duda, una obsesión, una pregunta que no se ha podido contestar. En la escritura narrativa, el tema se convierte así en el núcleo emocional de la historia, desde donde se construyen los personajes, el conflicto y el tono del cuento.

Además, Heker señala que no todo lo que escuchamos o vivimos se transforma en tema, porque el tema requiere una conexión personal. Muchas historias que nos parecen llamativas no se vuelven cuentos, precisamente porque no resuenan con el universo interno de quien escribe. Por eso, para ella, no hay temas buenos ni malos, sino temas que “le sientan” a un escritor, es decir, temas que lo empujan a escribir, a explorar y a construir una narrativa que revela algo más profundo que el simple relato de un hecho.

De igual forma, Heker profundiza en las herramientas prácticas que acompañan este proceso creativo, centrándose en dos vacíos simbólicos: la página en blanco y el tiempo en blanco, que actúan como catalizadores inevitables en la escritura narrativa. En su texto “La página en blanco o De las ganas” (2019), describe la página en blanco no como un terror paralizante, sino como un rito liberador: al instalarse ante ella, el escritor vence la inmovilidad del no-trabajo y materializa una idea en potencia, difusa pero ya existente. Esta página representa la perfección prometedora, un vacío fértil por llenar, donde se ensayan comienzos, borradores y descartes, reconociendo que el camino estará marcado por revisiones, accidentes y pausas. Así, la página en blanco se convierte en herramienta primordial: invita a la experimentación sin juicios, fomentando la persistencia hasta que emerge la narrativa coherente.

En contraste, el tiempo en blanco emerge como el verdadero abismo, un pozo sin fondo de ausencia creativa que Heker distingue como una pausa o descuido literario. Este vacío temporal se manifiesta en la incapacidad de inventar, con un cerebro “embotado” y sin “ideas para arrancar”. Aquí radica el miedo profundo: la incertidumbre de no regresar al “estado de trabajo”, sinónimo para ella de creación. Sin embargo, Heker ofrece herramientas para navegarlo: dejarse atravesar por recuerdos, sueños o ocurrencias absurdas que, de improviso, encienden la idea. Reconoce, además, una aparente contradicción con su credo “Las ganas de escribir vienen escribiendo” (p. 265), que no niega el bloqueo, sino que lo confronta: las excusas (culpar a la vida o postergar dificultades) se disipan al sentarse, incluso ante lo insalvable, transformando el tiempo en blanco en ganas activas.

Los textos narrativos son aquellos que presentan una serie de acontecimientos reales o imaginarios que se desarrollan a través de personajes, un espacio y un tiempo determinados. Su propósito principal es contar una historia, permitiendo al lector conocer situaciones, conflictos, emociones y experiencias que se organizan alrededor de una secuencia de acontecimientos. En este sentido, la narración constituye una herramienta importante para el desarrollo de la creatividad, ya que permite que los niños construyan mundos posibles, expresen sus ideas y transformen sus experiencias en historias.

Música infantil colombiana

La música constituye una de las expresiones artísticas presentes en la vida cotidiana de los seres humanos y adquiere especial importancia durante la infancia, debido a las posibilidades que ofrece para explorar, comunicar y representar experiencias. En el contexto educativo, la música no debe comprenderse únicamente como un recurso

destinado al entretenimiento, sino como un lenguaje artístico que permite a los niños acercarse a su entorno, expresar emociones, desarrollar su sensibilidad y establecer relaciones con los demás.

En Colombia, la música infantil posee además una dimensión cultural, debido a que muchas de las canciones dirigidas a los niños incorporan ritmos, palabras, personajes, paisajes, costumbres y elementos propios de las diferentes regiones del país. De esta manera, acercar a los niños a la música colombiana puede contribuir al reconocimiento de la diversidad cultural y al fortalecimiento de los vínculos con el territorio.

La canción infantil presenta características que favorecen su incorporación en los procesos educativos. Su combinación de música, ritmo y lenguaje facilita experiencias en las que el niño puede escuchar, repetir, interpretar, imaginar y producir nuevas expresiones. En este sentido, la canción puede convertirse en un punto de partida para desarrollar diferentes procesos relacionados con el lenguaje y la creatividad.

Por esa razón, Jairo Ojeda (1970) es reconocido como uno de los principales pioneros de la canción infantil colombiana y como una figura fundamental en la construcción de un repertorio musical dirigido específicamente a los niños. Su propuesta se caracterizó por establecer una relación cercana entre música, infancia, lenguaje, imaginación y realidad cotidiana.

La importancia de Ojeda también ha sido estudiada desde una perspectiva pedagógica y estética. Sossa Santos (2016) analiza su obra como la creación de un juglar que utiliza la canción infantil para establecer acercamientos pedagógicos relacionados con las comunidades, el territorio y la experiencia de los niños. El autor destaca especialmente el papel de la palabra sensible en las canciones de Ojeda, entendida como una forma de ampliar las posibilidades de expresión y de acercar a los niños a la vida, al territorio y a sus propias experiencias.

MÉTODO

Enfoque

El presente proyecto se enfoca en fortalecer el pensamiento creativo para la producción narrativa en niños de grado tercero a través de la música infantil colombiana, utilizando el enfoque cualitativo. Según Flick (2009), este enfoque se centra en comprender el contexto social y cultural en el que ocurren los fenómenos estudiados, lo que permite una comprensión más profunda y detallada de las experiencias y perspectivas de los participantes.

Se seleccionó el enfoque cualitativo porque permite explorar de manera exhaustiva la forma en que la música infantil colombiana influye en el desarrollo del pensamiento creativo y la producción narrativa en niños de grado tercero. Al utilizar métodos como entrevistas abiertas y observaciones participativas, se puede captar la riqueza y complejidad de las experiencias vividas por los niños y cómo estas se relacionan con su entorno social y cultural. Esto es especialmente relevante en el contexto de la educación musical, donde la creatividad y la expresión son fundamentales.

Además, el enfoque cualitativo permite al investigador ser consciente de sus propias influencias al interpretar los datos recolectados, lo que garantiza una mayor objetividad y validez en los resultados. Al utilizar el análisis reflexivo, se puede identificar y mitigar cualquier sesgo que pueda afectar la interpretación de los datos, lo que asegura una comprensión más precisa y confiable de los hallazgos. Esto es esencial en este proyecto, donde el objetivo es entender cómo la música infantil colombiana puede ser utilizada para fortalecer el pensamiento creativo y la producción narrativa en niños de grado tercero.

Método de investigación

La investigación-acción es el método seleccionado para este proyecto, y se entiende como un enfoque metodológico que combina la investigación con la práctica, permitiendo a los educadores e involucrados reflexionar sobre su propia acción y modificarla para mejorar los resultados. Además, la IA se basa en un ciclo continuo de planificación, acción, observación y reflexión, lo que favorece la participación activa de todos. Al integrar la teoría y la praxis, se generan cambios significativos en el contexto educativo, promoviendo un aprendizaje más contextualizado y relevante.

Según Kurt Lewin (1946), la investigación-acción es como un proceso de cambio que se basa en la reflexión crítica sobre la práctica. Lewin enfatiza que este enfoque no solo busca entender el fenómeno estudiado, sino también transformarlo a través de la participación de quienes están directamente involucrados. Esta perspectiva resalta la importancia de la colaboración y el compromiso en el proceso educativo.

De igual forma, hay otros autores que hacen una aclaración de lo qué es este método de investigación, como es el caso de Restrepo (2003), quien la expresa de la siguiente manera “La investigación-acción es un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, aprendiz de por vida, ya que le enseña como aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica” (p. 7).

Se selecciono el método IA porque es dinámico y colaborativo e ideal para trabajar con niños de grado tercero. Permite a los educadores involucrar a los niños en su aprendizaje, además, facilita la reflexión docente y ajustes en tiempo real, asegurando que las actividades propuestas cumplan con el alcance de los objetivos.

El método se divide a su vez en diferentes etapas para lograr mayor sistematicidad en el proceso:

Fases de la investigación

1. Planificación

En la fase de planificación, se han diseñado 9 actividades estratégicas para alcanzar los objetivos establecidos. De estas, una actividad está destinada al diagnóstico inicial de los niños, con el fin de comprender sus necesidades y puntos de partida. Las 8 actividades restantes se centrarán en fortalecer el pensamiento creativo y la producción de textos narrativos, utilizando la música como herramienta fundamental para estimular la imaginación y el desarrollo lingüístico de los estudiantes.

2. Actuar

En la fase del actuar, se implementarán las 9 actividades diseñadas durante un semestre del año lectivo, beneficiando a los estudiantes de tercer grado.

3. Observación

En la fase de observación, se realizarán observaciones sistemáticas mediante entrevistas, grabaciones en video y registros en diarios de campo.

4. Reflexión

En la fase de reflexión, se analiza y evalúa el proceso, identificando los aprendizajes clave y los factores críticos que influyeron en el logro o fracaso de los objetivos, con el fin de informar y orientar mejoras continuas.

Las técnicas e instrumentos

Las técnicas e instrumentos para la ejecución del proyecto se describen a continuación:

- A. Talleres: Se realizarán 9 talleres (todos serán dirigidos a los estudiantes), de estos, uno brinda la posibilidad de mirar cómo están los niños en aspectos de escritura, creatividad y demás habilidades individuales y 8 permitirán abordar de forma activa y comprometida los elementos propios de la música como instrumento para fortalecer los procesos de producción de textos en los niños de grado tercero, estos talleres serán analizados por medio de las guías desarrolladas por los docentes participantes y la comunidad educativa de la Institución educativa con el fin de avanzar en la formulación del proyecto.
- B. Observación: Esta técnica se aplicará en cada intervención mediante el uso de un diario de campo, para identificar áreas de mejora en la producción textual de los niños de grado tercero.
- C. Entrevista: Mediante una guía de preguntas, se llevará a cabo una entrevista reflexiva y analítica con la directora del grado tercero, con el fin de identificar su valoración a la influencia de la música infantil colombiana en la producción de textos narrativos de sus estudiantes.

Población

La población objeto de estudio corresponde al grado tercero del Instituto Educativo Central, conformado por 24 estudiantes. De acuerdo con el proceso de caracterización realizado, sus edades y trayectorias escolares son diversas; por ello, se identifican diferentes niveles de desarrollo en el proceso de lectoescritura. Del total del grupo, 15 estudiantes, equivalentes al 62,5%, se encuentran en el nivel silábico-alfabético; 7 estudiantes, correspondientes al 29,2%, han alcanzado el nivel alfabético, y 2 estudiantes, que representan el 8,3%, permanecen en el nivel silábico.

El grupo mayoritario se ubica en el nivel silábico-alfabético, etapa de transición en la que los estudiantes combinan representaciones silábicas y alfabéticas. Esto significa que, en algunas palabras, pueden utilizar una grafía para representar una sílaba, mientras que en otras intentan establecer correspondencias más precisas entre los sonidos y las letras. Esta situación evidencia que la mayoría del grupo ha comprendido que la escritura representa el lenguaje oral, pero aún requiere fortalecer la conciencia fonológica, la segmentación de palabras y la correspondencia completa entre fonemas y grafemas. La presencia de este porcentaje también puede relacionarse con dificultades en la escritura de palabras de mayor complejidad, el uso de consonantes dentro de las sílabas y la lectura fluida de oraciones.

Por otra parte, 7 estudiantes, equivalentes al 29,2%, se encuentran en el nivel alfabético. Estos estudiantes logran establecer, de manera más sistemática, la correspondencia entre fonemas y grafemas, lo que les permite escribir palabras sencillas y realizar lecturas iniciales con mayor autonomía. Sin embargo, alcanzar este nivel no significa que el proceso esté completamente consolidado, puesto que todavía pueden presentar dificultades relacionadas con la ortografía, la separación entre palabras, la construcción de oraciones, la comprensión lectora y la producción de textos breves. Por esta razón, requieren actividades que favorezcan la lectura comprensiva, la ampliación del vocabulario y la escritura con sentido comunicativo.

Finalmente, 2 estudiantes, correspondientes al 8,3% del grupo, se encuentran en el nivel silábico. En esta etapa, los estudiantes suelen establecer una relación inicial entre la oralidad y la escritura, pues intentan representar cada sílaba mediante una letra o grafía. No obstante, todavía no identifican de manera estable todos los sonidos que componen las palabras ni comprenden plenamente que cada fonema puede representarse mediante una grafía específica. Esta situación justifica la necesidad de implementar apoyos diferenciados centrados en el reconocimiento auditivo de sonidos, la segmentación silábica, la identificación de vocales y consonantes, y la formación de palabras sencillas.

En conjunto, los resultados muestran que el 91,7% de los estudiantes se encuentra entre los niveles silábico-alfabético y alfabético. Esto indica que la mayoría ha avanzado en la comprensión del principio alfabético, aunque todavía necesita consolidar la relación entre sonidos y letras, especialmente en palabras, oraciones y textos breves. Al mismo tiempo, el 8,3% que se ubica en el nivel silábico requiere un acompañamiento más intensivo y actividades ajustadas a su ritmo de aprendizaje. Por tanto, el grupo presenta una diversidad que hace necesario desarrollar una intervención pedagógica diferenciada, con estrategias comunes para todos y apoyos específicos según las necesidades de cada subgrupo.

En este sentido, durante la práctica pedagógica pueden implementarse actividades de lectura compartida, juegos de conciencia fonológica, segmentación de palabras, manipulación de letras, construcción de sílabas y palabras, dictados reflexivos, escritura de textos breves y lectura con propósitos comunicativos. Estas estrategias permitirán fortalecer los aprendizajes de los estudiantes que se encuentran en los niveles silábico y silábico-alfabético, mientras que los estudiantes del nivel alfabético podrán avanzar en la fluidez, la comprensión lectora, la ortografía y la producción escrita. La organización de actividades por niveles de desempeño permitirá responder a la diversidad del aula sin establecer juicios negativos sobre los estudiantes, reconociendo que cada uno construye el sistema de escritura de acuerdo con sus experiencias y oportunidades de aprendizaje. Las características descritas corresponden a la progresión de la psicogénesis de la lengua escrita, en la que el nivel silábico-alfabético funciona como una transición entre la representación de sílabas y la correspondencia fonema-grafema propia del nivel alfabético.

Muestra

La investigación se centrará en 24 estudiantes del grado tercero, de la jornada de la mañana, del Instituto Educativo Central, cuyas edades oscilan entre 8-9 años y representan ambos géneros. Además, se contará con la participación de 3 docentes que interactúan directamente con este grupo. Esta muestra permitirá analizar la valoración de la música

infantil colombiana en el desarrollo de habilidades narrativas en estudiantes de grado tercero.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El desarrollo de este proyecto permitió conocer de una manera más cercana cómo los niños del grado tercero se relacionan con la lectura, la escritura, la música y la creación de historias. Durante las actividades no solamente se tuvo en cuenta el resultado final de los textos, sino también lo que sucedía mientras los estudiantes escuchaban, preguntaban, expresaban lo que sentían, daban sus opiniones, encontraban dificultades y buscaban diferentes maneras de resolverlas.

Para el desarrollo de la propuesta se tomó como punto de partida la canción infantil colombiana “El granito y el pollito”, de Jairo Ojeda. A partir de ella se realizaron actividades de escucha, comprensión, expresión oral, escritura, creación y revisión. Además, se implementó la estrategia de “los Seis Sombreros para Pensar” de Edward de Bono, con el propósito de brindar a los estudiantes diferentes formas de acercarse a una misma situación y favorecer la organización de sus ideas.

La utilización de los seis sombreros permitió comprender que la creatividad no consiste solamente en tener ideas nuevas. También implica observar, conocer información, expresar emociones, reconocer aspectos favorables, identificar dificultades, proponer alternativas y organizar las ideas para poder comunicarlas.

Por esta razón, los resultados se presentan teniendo en cuenta los tres objetivos de la investigación.

Capacidades y habilidades para la producción de textos narrativos en los niños del grado tercero de la Institución Educativa Técnico Central

Antes de iniciar las actividades de creación, fue necesario conocer cómo se encontraban los estudiantes frente a la lectura, la escritura, la comprensión y la expresión de sus ideas. Así que hicimos un diagnóstico, esto permitió reconocer sus fortalezas y también algunas dificultades que posteriormente fueron importantes para orientar las actividades.

Para este primer acercamiento se realizaron tres actividades tomando como base la canción “El granito y el pollito”. La canción permitió presentar una historia completa y cercana, a partir de la cual los niños pudieron escuchar, conversar, responder preguntas y posteriormente escribir. Siendo más claras se presentó la historia por medio de la canción y después se realizó un conversatorio. Desde este momento se pudo observar interés por parte de los estudiantes. Algunos pidieron volver a escuchar la canción, participaron en las preguntas y expresaron lo que habían comprendido, fue un momento clave para reconocer que los niños tenían capacidad para escuchar y comprender oralmente, pero también que necesitaban espacios donde pudieran expresar sus propias ideas, porque la conversación permitió que aparecieran opiniones e interpretaciones que no necesariamente habrían podido observarse si se hubiera comenzado directamente con una actividad escrita.

Para conocer también cómo se encontraban en escritura, dentro del diagnóstico se les pidió transcribir la letra de la canción en una hoja en blanco que se les facilitó. El ejercicio consistía en reproducir la canción e ir pausando la pista para que pudieran hacer el dictado con calma. Aun así, evidenciamos varias dificultades: con frecuencia omitían letras o cambiaban unas palabras por otras.

La mayoría logró seguir las instrucciones y completar el ejercicio. Se identificó que el grupo se encontraba principalmente en el nivel silábico-alfabético, con avances en segmentación, ortografía y uso de signos de puntuación. También se encontraron dos estudiantes en nivel silábico que requerían un acompañamiento más individualizado debido a dificultades en la escritura, omisión de letras y lectura poco fluida. Este resultado permitió comprender que dentro del mismo grupo existían diferentes ritmos de aprendizaje. También fue importante observar que los estudiantes tenían disposición para realizar la actividad. Aunque algunos presentaban dificultades, la mayoría persistió hasta terminar. Esta situación se relaciona con Heker (2019), quien plantea que la escritura requiere trabajo y constancia. Durante la experiencia se pudo observar que escribir no siempre resulta fácil y que los niños necesitan oportunidades para intentarlo nuevamente.

La tercera actividad estuvo relacionada con un cuestionario de preguntas de comprensión, desde los 6 sombreros de Edward de Bono, sobre la historia. Al comienzo, varios estudiantes tuvieron dificultad para comprender qué les estaba preguntando cada ejercicio. Fue necesario explicar las preguntas una por una, sin dar directamente las respuestas. Después de esta orientación, la mayoría logró responder demostrando comprensión inferencial y creatividad interpretativa. Algunos estudiantes fueron más allá de la información literal y propusieron situaciones diferentes. Este resultado permitió identificar que los niños tenían una capacidad importante para imaginar y generar alternativas. Aquí fue importante el trabajo con los seis sombreros, ya que permitió comprender que una misma historia podía ser observada desde diferentes perspectivas. No todos los niños respondían desde el mismo lugar: algunos se centraban en la información, otros en las emociones, otros en los problemas y otros proponían nuevas posibilidades. En este sentido, la estrategia de De Bono permitió darle una estructura al pensamiento creativo. Los estudiantes no tenían que simplemente “inventar algo”, sino aprender a pensar de diferentes maneras.

Al finalizar este primer momento, se encontró que el grupo poseía capacidades de escucha, comprensión oral, creatividad y disposición hacia la escritura. También se reconoció que la escritura se encontraba en diferentes niveles. Esto permitió establecer una base para las siguientes actividades.

La música infantil colombiana como: el ritmo, la letra, el juego y la expresión corporal para despertar la creatividad de los niños en el proceso de escritura

En todas las intervenciones buscamos trabajar con música infantil colombiana, especialmente del cantautor Jairo Ojeda. Cada vez que poníamos sus canciones en el reproductor, acompañábamos con las palmas marcando el pulso o el ritmo, y junto con los

estudiantes identificábamos cuántos pulsos tenía cada frase. Para este proceso escogimos dos canciones: "El granito y el pollito" y "El pajarito".

Para que comprendieran mejor la historia, los introdujimos en la narración y su estructura: inicio, nudo y desenlace. A través de ejemplos sencillos fueron reconociendo qué significa cada parte. Después vino el trabajo en grupo. Les propusimos tomar la letra de la canción y organizarla en un mapa conceptual según su estructura: qué parte correspondía al inicio, cuál al desarrollo y cuál al cierre. La intención era que ellos mismos contaran con sus palabras lo que sucedía en cada momento de la historia. Este ejercicio se relaciona con lo que plantea Heker (2019) sobre la página en blanco y la importancia de ser persistentes en la construcción progresiva de la escritura. Para los estudiantes no es fácil poner en palabras lo que piensan o cómo interpretan algo, y ahí aparecen la timidez al exponer o la rabia y el estrés por los desacuerdos en grupo. Sin embargo, cuando se les da la oportunidad de insistir y no rendirse, logran comunicarlo. En sí, fue una actividad que permitió abordar la música como un texto narrativo y que fueran ellos quienes contaran y expusieran la historia desde su propia interpretación.

Para fomentar la creatividad dedicamos una intervención a explicarles la propuesta de los seis sombreros de Edward de Bono. Les fuimos contando, sombrero por sombrero, qué significaba cada uno, qué pedía y cómo se relacionaba con la forma de mirar una historia. Para que no quedara solo en teoría, llevamos un ejemplo concreto: el texto de una estudiante de otro colegio que se había atrevido a cambiarle la letra a una canción para contar su propia historia. Ese texto lo analizamos juntos desde los seis sombreros. La idea era que comprendieran que una misma situación se puede ver desde muchas perspectivas y que, antes de llegar a una conclusión, es necesario mirar los pros y los contras. Después de ese ejercicio, les propusimos que ellos mismos hicieran el análisis de un texto utilizando los seis sombreros. Esto conecta directamente con lo que plantea De Bono (1985), cuando señala que separar las funciones del pensamiento permite hacer un análisis más profundo y no quedarse en lo literal. En esta actividad también se evidenció algo importante: la música infantil colombiana puede abordarse de muchas maneras para llegar a la producción de textos. Desde lo más pequeño, (una idea suelta, una frase que escriben para cada sombrero), van avanzando paso a paso hasta lograr los resultados que se esperan.

El momento más esperado para nosotras fue cuando, en grupos, les propusimos crear su propio texto a partir de la melodía y el ritmo de una canción de Jairo Ojeda. La consigna era cambiarle la letra respetando la estructura musical: ocho frases en total, la primera con seis tiempos y las siete restantes con cuatro tiempos cada una. Tuvieron 20 minutos para hacerlo. Al principio, a la mayoría de los grupos se les dificultó bastante. Tenían ideas, pero no lograban acomodarlas a la estructura. En esos 20 minutos ningún grupo consiguió completar el ejercicio tal cual se pedía; eran cuatro grupos y solo uno logró escribir una historia, pero no ajustada al ritmo, por lo que no fue válida. Este ejercicio se relaciona con lo que plantea De Bono (1970) desde el pensamiento lateral: invitar a los estudiantes a buscar nuevas posibilidades y mirar la canción desde otra perspectiva. Ya no se trataba de repetir la historia de "El granito", sino de transformar el modelo y crear un contenido original.

Frente a esto, decidimos que en la siguiente intervención les mostraríamos dos ejemplos creados por nosotras como docentes en formación, para que tuvieran una referencia más clara de lo que debían hacer. Esos ejemplos les ayudaron a comprender que podían cambiar por completo el contenido sin perder la estructura de las ocho frases y los tiempos. Ese momento fue clave porque la idea se hizo mucho más visible para ellos. También se conecta con el sombrero verde de De Bono (1985), ya que tuvieron que generar alternativas y pensar en nuevas formas de contar una historia. Lo que al inicio apareció como una dificultad —el ritmo— terminó convirtiéndose en una guía que les permitió organizar mejor sus ideas y comprender la estructura musical para poder escribir.

La incorporación de la música infantil colombiana en el fomento de la escritura y la producción de textos narrativos en los niños de grado tercero

Después de toda la secuencia podemos decir que los resultados fueron efectivos. De 24 estudiantes, 19 lograron evidenciar avances claros en el proceso. Hubo tres intentos para cambiarle la letra a la canción. El primero fue grupal, con la melodía y el ritmo de “El granito y el pollito”. Debido a las confusiones llevamos dos ejemplos, que creamos nosotras, de historias diferentes que conservaban el ritmo y la estructura. Y ahora sí, después de los ejemplos, tuvieron mayor idea de qué ejercicio hacer, también hubo más tiempo, una hora completa. Lo interesante fue que quienes no lo lograron con la canción de “El granito y el pollito” en el segundo intento, sí lo consiguieron en el tercer intento con la melodía y ritmo del “El pajarito”. Y los más talentosos lo lograron las dos canciones, entregando textos muy creativos que respetaban ritmo y melodía. Aquí la música infantil colombiana dejó de ser solo una canción y se volvió una herramienta que les facilitó contar una historia propia.

Cada una de esas historias se materializó en un mini libro. Cada frase iba acompañada de una imagen ilustrada con apoyo de inteligencia artificial. Nosotras nos encargamos de encuadernarlas a mano y al final de cada cuento colocamos un código QR. Ese código les permitía llevarse a casa la plantilla para replicar la manualidad y también el audio con la forma correcta de cantar su nueva letra sobre la base rítmica de Jairo. De la misma forma como ya tenían el audio disponible, hubo una última intervención en donde se acompañó con baquetas y guitarra el ritmo para que los estudiantes cantaran sus historias, creadas seis de ellos alcanzaron a ser grabados.

La estructura musical —ocho frases, la primera de seis tiempos y las demás de cuatro, con sílabas como ta y ti-ti para marcar el pulso— que al principio fue una dificultad, terminó funcionando como guía. Esto confirma lo que sostiene la filosofía kodalyana (2014): la redacción musical, entendida como la creación rítmica de un texto, ayuda a los niños a escribir la realidad que viven. La restricción no mató la creatividad, la organizó.

DISCUSIÓN

Los resultados de este proyecto permiten poner en diálogo lo que se planteó al inicio con lo que realmente ocurrió en el aula. Si en la introducción señalamos que la escritura muchas

veces se vuelve una actividad centrada en la corrección y no en la creación, lo que vivimos con los niños de tercero confirma que, cuando se cambia el punto de partida, también cambia la relación que ellos establecen con escribir.

En el diagnóstico inicial encontramos que los niños tenían mucho para contar. Escuchaban con atención, comprendían la historia de la canción, la narraban oralmente con sus palabras y proponían ideas. Sin embargo, al pasar a la escritura aparecían las mismas tensiones que señalamos al principio: omisión de letras, sustitución de palabras, miedo a equivocarse y textos muy cortos. No era falta de imaginación, era lo que ocurre cuando el niño está más preocupado por no cometer errores que por comunicar. Eso nos confirmó que necesitábamos un camino distinto, no más planas, sino un contexto que les diera sentido para escribir. Ese contexto fue la música infantil colombiana. Y aquí es importante discutir por qué funcionó. Desde el marco teórico planteamos, siguiendo la adaptación del método Kodály en Colombia, que la música folclórica es la lengua materna musical del niño. No tuvimos que enseñarles qué era un pollito, un granito o un pajarito, ya hacían parte de su mundo. Por eso canciones como El granito y el pollito y El pajarito de Jairo Ojeda no entraron como contenido externo, sino como un lenguaje cercano. Como dice el propio marco, esta música educa, consuela y une porque refleja el pensamiento colectivo. Al cantar con palmas, marcando el pulso, los niños no solo aprendieron ritmo, se sintieron parte de algo compartido. Esa es una primera discusión clave: cuando la escuela lleva al aula repertorio cultural cercano, el aprendizaje deja de ser abstracto y se vuelve experiencia.

El segundo punto a discutir es la estructura musical como apoyo y no como obstáculo. Al principio pensamos que pedirles ocho frases, con seis tiempos la primera y cuatro las demás, iba a organizarlos. Lo que pasó fue lo contrario. En el primer intento grupal, con 20 minutos, ningún grupo logró cumplir la consigna. Tenían ideas, pero no lograban ajustarlas al ritmo. Un solo grupo escribió una historia, pero fuera de ritmo y por lo tanto no funcionaba cantada. Lejos de ver esto como un fracaso, lo interpretamos desde De Bono (1970) y su pensamiento lateral: estábamos pidiéndoles que dejaran de repetir y que transformaran un modelo, que vieran la canción desde otra perspectiva. Eso no es automático, implica romper la forma habitual de pensar. Aquí la filosofía kodalyana también nos ayuda a entenderlo: es preferible practicar un concepto de muchas maneras que muchos conceptos de una sola vez. Les estábamos pidiendo hacer mucho a la vez: inventar, contar sílabas, respetar tiempos y ponerse de acuerdo. Necesitaban más andamiaje. Por eso la decisión de llevar dos ejemplos creados por nosotras en la siguiente sesión fue determinante. Cuando vieron cómo se podía cambiar por completo la historia manteniendo la misma estructura musical, la consigna se hizo visible. Esto conecta directamente con lo que plantea Heker (2019) sobre la página en blanco. Heker no la ve como un terror, sino como un rito liberador, un vacío fértil que se llena ensayando, borrando y volviendo a empezar. Nuestros ejemplos fueron justamente eso: mostrarles que se puede ensayar sin miedo, que la página en blanco no exige perfección inmediata. Y funcionó. De 24 estudiantes, 19 lograron producir textos innovadores, algunos incluso en las dos canciones. Los que no lo lograron con El granito,

lo lograron con El pajarito. Es decir, necesitaron un segundo tiempo, más tiempo, que es justamente lo que Heker llama transformar el tiempo en blanco en ganas activas.

El tercer eje de discusión es el papel de los Seis Sombreros de Edward de Bono (1985). Si la música fue el punto de partida, los sombreros fueron el orden para pensar. No les pedimos que memorizaran colores, sino que entendieran que una historia se puede mirar con distintas lupas. Esto se hizo evidente en la secuencia: con el sombrero blanco identificaron información literal, qué pasaba, quiénes eran los personajes; con el rojo pusieron en palabras lo que sentían ellos y lo que sentían los personajes, desarrollando empatía narrativa; con el negro y el amarillo aprendieron a ver dificultades y oportunidades de la historia, ejercitando pensamiento crítico; con el verde se permitieron imaginar cambios, nuevos finales y personajes, y fue ahí donde nació la creación; y con el azul organizaron todo para poder escribir. Este proceso confirma la idea central de De Bono de que separar los modos de pensamiento evita la confusión. Cuando un niño quiere inventar y al mismo tiempo está preocupado por si su idea es correcta, se bloquea. Al darle un momento solo para sentir, otro solo para informar y otro solo para crear, la creatividad deja de ser una orden de "invente algo" y se convierte en un proceso con pasos. La música permitió escuchar y comprender una historia, los sombreros permitieron observarla desde diferentes perspectivas, el ritmo permitió organizar la nueva propuesta, la escritura permitió convertir las ideas en palabras y la revisión permitió volver sobre lo realizado. Así se transitó de la escucha a la creación.

También es importante discutir el cierre del proceso: el mini libro con QR. Esto no fue solo una manualidad. Para los niños, ver su frase ilustrada con inteligencia artificial, encuadrada por sus profesoras y con un código que les permitía escucharse cantando su propia letra en casa, le dio un valor distinto a su texto. Su historia dejó de ser una tarea para la carpeta y se volvió un objeto que podían mostrar. Esto toca directamente lo que planteamos en la introducción sobre la relación entre escritura y emociones: cuando lo que escriben tiene que ver con lo que sienten y además circula, se involucran más.

Finalmente, ¿qué aporta esto a la enseñanza de la escritura en tercero? Primero, que la música infantil colombiana puede ser una estrategia didáctica real y no solo un recurso de ambientación. No reemplaza la enseñanza de la lengua escrita, la potencia porque obliga a escuchar, organizar, pensar en emociones, buscar alternativas, escribir y revisar. Segundo, que la creatividad también se enseña y necesita tiempo y acompañamiento. No aparece de forma inmediata. El hecho de que la mayoría necesitara dos intentos, más ejemplos y hora y media en lugar de 20 minutos, muestra que enseñar a crear implica enseñar a pensar y a persistir. Y tercero, que el error no debe ser el centro al inicio. Si la corrección ortográfica entra antes que la idea, los niños escriben poco. Si primero aparece la idea y luego se revisa con el audio y con la foto de su texto, aprenden que escribir es también corregir, sin miedo.

Como toda experiencia, tuvo límites. Trabajamos con un grupo pequeño y con dos canciones específicas. Queda abierta la pregunta de qué pasaría con otros ritmos colombianos, con otros grados o con niños con mayores dificultades en escritura. Sin embargo, el camino queda trazado: cuando una canción se convierte en historia, cuando una historia se mira con seis lupas distintas y cuando esa mirada se organiza con un ritmo que guía, los niños descubren que pueden ser autores. Y descubren, como dice Heker, que las ganas de escribir vienen escribiendo.

CONCLUSIONES

El desarrollo de este proyecto permitió reconocer que la música infantil colombiana puede ser una estrategia significativa para fortalecer el pensamiento creativo y la producción de textos narrativos en los niños de grado tercero del instituto Educativo Central. A través de las nueve planeaciones se evidenció un proceso progresivo en el que los niños pasaron de escuchar, cantar y reconocer las historias de las canciones a transformar sus letras, proponer nuevas ideas y crear sus propios cuentos.

Uno de los principales logros fue que los niños lograron convertirse en autores y creadores. Al finalizar las sesiones, cada grupo pudo construir su propio cuento y crear nuevas letras manteniendo el ritmo de las canciones trabajadas. La música les permitió contar con una estructura para organizar sus ideas y expresarlas de una manera diferente. De esta forma, escribir no se limitó a copiar o responder preguntas, sino que se convirtió en una oportunidad para imaginar, transformar y crear.

Durante este proceso también se implementaron los Seis Sombreros para Pensar de Edward de Bono, permitiendo que los niños tuvieran diferentes formas de acercarse a las actividades. Pudieron observar y comprender las historias, expresar emociones y opiniones, reconocer dificultades, identificar aspectos positivos, proponer nuevas alternativas y organizar sus ideas para llegar a una producción final. Esto permitió trabajar la creatividad como un proceso en el que los niños podían pensar, escuchar, proponer, modificar y tomar decisiones.

Otro aspecto importante fue el avance en algunos conocimientos relacionados con la ortografía. Los niños fueron mejorando sus escritos a medida que los revisaban, leían y escuchaban nuevamente sus canciones. Este aprendizaje no se dio únicamente mediante la repetición de reglas o correcciones constantes, sino a partir de sus propias producciones. Por ejemplo, fueron reconociendo y aplicando combinaciones como MB, MP y NV dentro de palabras que ellos mismos utilizaban. De esta manera, la ortografía adquirió un sentido más cercano, pues buscaban mejorar algo que ellos habían creado.

El trabajo grupal también fue fundamental. Los niños se apoyaron entre ellos, compartieron ideas y buscaron soluciones cuando alguno tenía dificultades para escribir, organizar una idea o mantener el ritmo de la canción. Este acompañamiento permitió fortalecer no solo la producción escrita, sino también la participación, la confianza y el trabajo colaborativo.

Finalmente, uno de los resultados más significativos fue poder darle continuidad a las producciones realizadas. Las canciones creadas por los niños fueron grabadas y harán parte de una pequeña biblioteca en el salón, donde estarán sus cuentos y libros

acompañados de códigos QR. Los niños y sus familias podrán escanearlos y escuchar las canciones interpretadas por ellos mismos. Así, sus producciones no quedan solamente como una actividad escolar, sino como un producto que puede ser compartido y valorado.

RECOMENDACIONES

A partir de la experiencia desarrollada con los estudiantes de grado tercero, se recomienda continuar utilizando la música infantil colombiana como una estrategia pedagógica para fortalecer la creatividad, la oralidad y la producción de textos narrativos. Los resultados muestran que las canciones pueden convertirse en un punto de partida cercano y significativo para que los niños escuchen, imaginen, conversen, expresen emociones y transformen sus ideas en historias propias. Por esta razón, la música no debería emplearse únicamente como una actividad de ambientación o entretenimiento, sino como un recurso articulado con los objetivos de aprendizaje del área de lenguaje.

Se recomienda seleccionar canciones relacionadas con el contexto cultural y las experiencias de los estudiantes. El repertorio de autores como Jairo Ojeda ofrece posibilidades para trabajar el ritmo, la comprensión, la imaginación y la identidad cultural. Sin embargo, es importante que las canciones sean adecuadas para la edad, tengan un lenguaje comprensible y despierten preguntas o situaciones que puedan ser exploradas por los niños. Antes de iniciar la escritura, conviene realizar actividades de escucha activa, conversación, movimiento corporal, identificación de personajes y reconocimiento de los acontecimientos principales. También es necesario avanzar gradualmente hacia la producción escrita. La experiencia evidenció que pedir a los estudiantes que cambien de inmediato la letra de una canción puede resultar complejo, especialmente cuando deben respetar una estructura rítmica determinada. Por ello, se recomienda comenzar con ejercicios sencillos, como completar frases, cambiar el nombre de un personaje, modificar el lugar de la historia o inventar un final diferente. Posteriormente, los niños pueden crear estrofas completas y, finalmente, construir una narración propia conservando algunos elementos musicales.

El uso de modelos también resulta fundamental. Presentar ejemplos elaborados por el docente permite que los estudiantes comprendan con mayor claridad la actividad y disminuyan la inseguridad frente a la página en blanco. Estos modelos no deben ser copiados, sino utilizados como referentes para observar cómo se organizan las ideas, cómo se relacionan las palabras con el ritmo y cómo una historia puede transformarse en canción. Del mismo modo, se recomienda proporcionar suficiente tiempo para planear, escribir, revisar, ensayar y mejorar las producciones. Es conveniente mantener estrategias como los Seis Sombreros para Pensar, pues ayudan a organizar la creatividad y permiten analizar una canción desde diferentes perspectivas. No obstante, su aplicación debe adaptarse a la edad de los estudiantes mediante preguntas sencillas, imágenes, colores y ejemplos concretos. Esta estrategia puede complementarse con dibujos, dramatizaciones, mapas de historias y conversaciones grupales.

Finalmente, se recomienda implementar una evaluación formativa y diferenciada. No todos los estudiantes avanzan al mismo ritmo ni enfrentan las mismas dificultades; por tanto, deben valorarse tanto el proceso como el producto final. Es importante reconocer la participación, la capacidad para proponer ideas, la organización de la narración, la relación entre texto y ritmo, la revisión de los escritos y el trabajo colaborativo. En los estudiantes que aún se encuentran en niveles silábico o silábico-alfabético, pueden incorporarse actividades de conciencia fonológica, segmentación de palabras y construcción de frases breves. De esta manera, la música puede seguir siendo una experiencia artística, cultural y pedagógica que favorezca aprendizajes significativos y permita que los niños se reconozcan como autores de sus propias historias.

CONFLICTO DE INTERESES.

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

REFERENCIAS

- Bono, Edward de. (1970). El Pensamiento Lateral. Editorial Paidós Ibérica S.A.
<https://tecnologia3bunlp.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/03/edward-de-bono-pensamiento-lateral.pdf>
- Bono, Edward de. (1985). Los seis sombreros para pensar. Editorial Planeta.
[https://www.ues.mx/movilidad/Docs/MovilidadAcademica/LIBRO Seis Sombros Para Pensar.pdf](https://www.ues.mx/movilidad/Docs/MovilidadAcademica/LIBRO_Seis_Sombros_Para_Pensar.pdf)
- Flick, U. (2009). Introducción a la investigación cualitativa (4.ª ed.). SAGE Publications.
- Heker, L. (2019). La trastienda de la escritura. Alfaguara.
- MaguaRED - Jairo Ojeda, el padre de la música infantil colombiana. (s. f.). MaguaRED.
<https://maguared.gov.co/perfiles/jairo-ojeda/>
- Martinez, S. C. (2014). El metodo Musical Kodally. Teusaquillo, Bogota, Colombia: Mila.
- Romo, M., Alfonso-Benlliure, V., & Sánchez-Ruiz, M. J. (2016). El test de creatividad infantil (TCI): Evaluando la creatividad mediante una tarea de encontrar problemas. Psicología Educativa, 22(1), 37-45. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.005>

**Fortalecimiento de las competencias ciudadanas en la educación primaria:
experiencias pedagógicas sobre identidad cultural, convivencia y paz.
Strengthening civic competencies in primary education: pedagogical experiences regarding
cultural identity, coexistence, and peace.**

Laura Valentina Gamboa Yañez
UNIMINUTO – Licenciatura en Educación Infantil
Pregrado en curso
Laura.gamboa-y@uniminuto.edu.co
ORCID 7941-0693
<https://orcid.org/0009-0003-7941-0693>
Eduktivotos. Ibagué, Colombia

RESUMEN

El presente artículo aborda el fortalecimiento de las competencias ciudadanas en estudiantes de educación primaria a partir de dos experiencias pedagógicas desarrolladas en el Club Didáctico La Pola, una iniciativa de proyección comunitaria de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), en Ibagué, Tolima. La propuesta se centró en la pluralidad e identidad cultural, así como en la convivencia y paz, con el propósito de promover el respeto por las diferencias, el reconocimiento de las emociones, la comunicación y la resolución pacífica de conflictos. Se desarrollaron actividades participativas y lúdicas, entre ellas el Baúl de nuestra identidad tolimese, la Caja de los conflictos, los Sobres de la convivencia y la elaboración de cartas dirigidas a los compañeros. Desde un enfoque cualitativo y descriptivo, se analizan las posibilidades pedagógicas de estas experiencias para favorecer la participación, el reconocimiento del otro y las relaciones respetuosas. Se destaca la importancia de proponer experiencias significativas que vinculen las competencias ciudadanas con situaciones cotidianas de los niños.

Palabras clave: competencias ciudadanas, convivencia escolar, identidad cultural, educación primaria, resolución de conflictos.

ABSTRACT

This article addresses the development of citizenship competencies among primary school students through two educational experiences carried out at Club Didáctico La Pola, a community outreach initiative of Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) in Ibagué, Tolima, Colombia. The proposal focused on cultural identity and diversity, as well as peaceful coexistence, with the aim of promoting respect for differences, emotional awareness, communication, and peaceful conflict resolution. Participatory and playful activities were implemented, including the Chest of Our Tolima Identity, the Conflict Box, the Coexistence Envelopes, and the writing of letters to classmates. Using a qualitative and descriptive approach, the article examines the educational potential of these experiences to encourage participation, recognition of others, and respectful relationships. The experiences highlight the importance of meaningful learning activities that connect citizenship competencies with children's everyday situations. The proposal also emphasizes the role of teachers in creating spaces for dialogue, cooperation, emotional expression, and the development of agreements that contribute to a more respectful and inclusive learning environment.

Key words: citizenship competencies, school coexistence, cultural identity, primary education, conflict resolution.

INTRODUCCIÓN

La educación primaria representa una etapa fundamental en la formación de los niños, no solamente por los aprendizajes relacionados con las áreas académicas, sino también por las experiencias que contribuyen al desarrollo personal y social. Durante estos primeros años, los estudiantes comienzan a fortalecer sus relaciones con los demás, expresar sus opiniones, reconocer sus emociones y comprender que las personas pueden tener características, ideas, costumbres y formas de actuar diferentes. Por esta razón, la escuela y los espacios educativos complementarios tienen una responsabilidad importante en la formación de ciudadanos capaces de convivir, participar y actuar con respeto dentro de una comunidad.

En este contexto, las competencias ciudadanas adquieren relevancia porque permiten trabajar conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para relacionarse de manera constructiva con otras personas. Su desarrollo no debe limitarse a la explicación de normas o a la memorización de conceptos, sino que requiere experiencias en las que los estudiantes puedan poner en práctica la escucha, el diálogo, la empatía, el reconocimiento de las diferencias y la búsqueda de soluciones frente a los desacuerdos que se presentan en la vida cotidiana. De esta manera, la formación ciudadana se convierte en una tarea que debe estar presente en las diferentes experiencias de aprendizaje.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional ha planteado las competencias

ciudadanas como parte de la formación integral, destacando la importancia de aprender a convivir, participar democráticamente y valorar la pluralidad. Los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas ofrecen referentes para que las instituciones educativas promuevan aprendizajes relacionados con la convivencia y paz, la participación y responsabilidad democrática, y la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2004). Estos grupos de competencias permiten orientar propuestas pedagógicas que respondan a las necesidades de los estudiantes y a las situaciones que se presentan en los contextos educativos.

Sin embargo, la convivencia escolar puede verse afectada por situaciones como las burlas, la falta de respeto, las dificultades para escuchar a los compañeros, la poca aceptación de las diferencias y los desacuerdos que no se resuelven mediante el diálogo. Estas situaciones hacen necesario desarrollar estrategias pedagógicas que ayuden a los niños a comprender las consecuencias de sus acciones y a reconocer que sus palabras y comportamientos influyen en el bienestar de quienes los rodean. Por ello, resulta importante generar espacios en los que puedan reflexionar sobre sus relaciones y construir alternativas para mejorar la convivencia.

La práctica pedagógica que da lugar a este artículo se desarrolla en el Club Didáctico La Pola, un espacio de proyección comunitaria de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), en Ibagué, Tolima. El

Club Didáctico acompaña los procesos de aprendizaje de niños y niñas mediante actividades pedagógicas y lúdicas que apoyan el refuerzo escolar y el desarrollo de habilidades en áreas como matemáticas, español, ciencias sociales, inglés, otras. En este espacio participan docentes y estudiantes en formación, quienes preparan experiencias educativas con recursos didácticos, creatividad y estrategias participativas (UNIMINUTO). La atención a estudiantes de diferentes edades y grados permite reconocer la diversidad de ritmos de aprendizaje, formas de participación y necesidades educativas. En este escenario, las relaciones entre compañeros representan una oportunidad para trabajar las competencias ciudadanas mediante actividades que relacionen los aprendizajes con las experiencias personales y culturales de los estudiantes.

A partir de este contexto, se desarrollaron dos experiencias pedagógicas relacionadas con el proyecto de competencias ciudadanas. La primera se orientó a la pluralidad e identidad cultural y tuvo como actividad central el “Baúl de nuestra identidad tolimense”. Mediante esta propuesta, se buscó que los estudiantes reconocieran elementos de la cultura de su región y comprendieran que las diferencias culturales, familiares y personales deben ser respetadas. La actividad permitió abordar la relación entre identidad y convivencia, teniendo en cuenta que valorar la propia cultura también implica reconocer la dignidad de quienes tienen costumbres, expresiones o características diferentes.

La segunda experiencia se centró en la convivencia y paz, mediante actividades dirigidas al reconocimiento de las emociones y a la búsqueda de alternativas pacíficas frente a situaciones de conflicto. Para ello, se propuso la “Caja de los conflictos”, a través de la cual los estudiantes podían identificar situaciones cotidianas y relacionarlas con diferentes emociones. Posteriormente, mediante los “Sobres de la convivencia”, los grupos trabajaron situaciones problemáticas y representaron posibles respuestas, mientras que la actividad de cierre, “Una carta para ti”, buscó promover el reconocimiento positivo de los compañeros y fortalecer las relaciones interpersonales.

Estas experiencias partieron de la importancia de utilizar estrategias participativas y lúdicas para acercar las competencias ciudadanas a la vida cotidiana de los niños. El juego, la expresión oral, la representación de situaciones, la creación de materiales y la escritura de mensajes permiten generar oportunidades para escuchar diferentes perspectivas, expresar sentimientos y reconocer la importancia del respeto mutuo. Además, estas estrategias facilitan que los estudiantes no sean únicamente receptores de información, sino participantes activos en la construcción de aprendizajes relacionados con la convivencia.

El desarrollo de estas actividades también permite reflexionar sobre el papel del docente en formación. Su labor no consiste exclusivamente en organizar experiencias o transmitir contenidos, sino en observar las relaciones que se

construyen en el grupo, reconocer las necesidades de los estudiantes y generar ambientes en los que todos tengan oportunidades de participar. La mediación pedagógica es importante para acompañar los desacuerdos, orientar las reflexiones y promover comportamientos que contribuyan al bienestar colectivo.

En consecuencia, el objetivo de este artículo es analizar dos experiencias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de las competencias ciudadanas en estudiantes de educación primaria, con énfasis en la pluralidad e identidad cultural y en la convivencia y paz. Se busca reconocer los aportes de las estrategias implementadas, reflexionar sobre las oportunidades que ofrecen para fortalecer las relaciones entre compañeros e identificar aspectos que pueden mejorarse en futuras intervenciones pedagógicas.

El artículo se organiza en diferentes apartados. En primer lugar, presenta los referentes teóricos relacionados con las competencias ciudadanas, la identidad cultural, la convivencia escolar, las emociones y la resolución pacífica de conflictos. Posteriormente, describe el método utilizado para organizar y analizar las experiencias pedagógicas. A continuación, se presentan los resultados y su discusión, teniendo en cuenta las actividades desarrolladas y las observaciones disponibles. Finalmente, se exponen las conclusiones y recomendaciones para continuar fortaleciendo la formación ciudadana en los espacios educativos.

MARCO TEORICO

Las competencias ciudadanas en la educación primaria

Las competencias ciudadanas constituyen un componente importante de la formación integral, debido a que contribuyen al desarrollo de habilidades necesarias para convivir con otras personas, participar en las decisiones colectivas y reconocer la diversidad presente en la sociedad. En el ámbito educativo, su desarrollo implica que los estudiantes aprendan a relacionarse de manera respetuosa, comprender diferentes puntos de vista y reconocer que sus acciones tienen consecuencias en la vida de los demás.

El Ministerio de Educación Nacional (2004) plantea que la formación ciudadana debe promover conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que permitan a las personas participar constructivamente en la sociedad democrática. Desde esta perspectiva, aprender ciudadanía no significa únicamente conocer las normas de comportamiento, sino desarrollar capacidades para ponerlas en práctica en situaciones reales.

En la educación primaria, estas competencias pueden fortalecerse mediante experiencias que involucren el trabajo colaborativo, el diálogo, el reconocimiento de emociones y la toma de decisiones. Los niños necesitan oportunidades para expresar sus opiniones, escuchar a sus compañeros, participar en actividades grupales y reflexionar sobre sus comportamientos. Por esta razón, las estrategias pedagógicas deben relacionarse con sus

experiencias cotidianas y considerar sus edades, intereses y formas de aprendizaje.

Chaux, Lleras y Velásquez (2004) destacan la importancia de integrar la formación ciudadana en las prácticas educativas y en las diferentes áreas del conocimiento. Este planteamiento permite comprender que las competencias ciudadanas no deben trabajarse exclusivamente en momentos destinados a explicar normas o valores, sino que pueden desarrollarse a través de las actividades diarias, las relaciones entre compañeros y las situaciones que requieren diálogo, cooperación y búsqueda de acuerdos.

En este sentido, las experiencias desarrolladas en el Club Didáctico La Pola representan una oportunidad para relacionar la formación ciudadana con situaciones cercanas a los estudiantes. El reconocimiento de la identidad cultural y el trabajo sobre la convivencia permiten abordar dos dimensiones que se complementan: valorar las diferencias y aprender a construir relaciones respetuosas.

Pluralidad, identidad cultural y valoración de las diferencias

La pluralidad y la identidad cultural son elementos fundamentales para comprender la diversidad humana y fortalecer el respeto en los espacios educativos. Cada niño construye su identidad a partir de sus experiencias familiares, su entorno, sus costumbres, su lenguaje y las relaciones que establece con otras personas. Estas

características hacen parte de su historia personal y contribuyen a la manera en que comprende el mundo.

El Ministerio de Educación Nacional (2004) incluye la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias entre los grupos de competencias ciudadanas. Este enfoque invita a reconocer la diversidad como una característica de la sociedad y a promover relaciones en las que las diferencias no se conviertan en motivos de discriminación, exclusión o burla.

En el contexto escolar, este aspecto adquiere importancia porque los niños pueden encontrar compañeros con costumbres, formas de hablar, gustos y experiencias familiares distintas. Aunque estas diferencias hacen parte de la diversidad del grupo, en algunas ocasiones pueden originar comentarios que afectan la autoestima o la participación de quienes son objeto de burlas. Por ello, es necesario desarrollar actividades que permitan reconocer las características propias y comprender que los demás merecen el mismo respeto. La identidad cultural también se relaciona con el reconocimiento del territorio y de las tradiciones de una comunidad. En el caso de la experiencia desarrollada en Ibagué, el acercamiento a la cultura tolimese permitió tomar elementos del contexto regional como punto de partida para la reflexión pedagógica. Hablar de las costumbres y de los elementos que identifican a una comunidad puede favorecer el sentido de pertenencia y, al mismo tiempo, abrir espacios para reconocer que dentro de una misma región existen diversas maneras de vivir y expresar la identidad.

Desde esta perspectiva, la actividad “Baúl de nuestra identidad tolimese” se orientó a relacionar el reconocimiento cultural con el respeto por las diferencias personales. Su intención no fue solamente identificar elementos representativos de la región, sino aprovecharlos para conversar sobre la importancia de valorar las características propias y las de los compañeros. El trabajo pedagógico sobre la identidad cultural debe evitar presentar una cultura como superior a otra o asumir que todos los integrantes de una comunidad tienen las mismas costumbres. Por el contrario, debe promover una comprensión abierta de la diversidad y ofrecer oportunidades para que los estudiantes compartan sus experiencias sin temor a ser juzgados. De esta manera, el reconocimiento de la identidad puede contribuir a crear ambientes educativos más inclusivos y respetuosos.

Convivencia escolar y cultura de paz

La convivencia escolar se construye mediante las relaciones que se establecen entre los integrantes de una comunidad educativa. No se limita a la ausencia de conflictos, sino que implica aprender a relacionarse, reconocer los derechos de los demás, respetar acuerdos y buscar soluciones cuando aparecen desacuerdos.

En los grupos de educación primaria, la convivencia se expresa en situaciones cotidianas como compartir materiales, participar en juegos, trabajar en equipo, escuchar opiniones y respetar los turnos de palabra. Estas experiencias pueden convertirse en oportunidades de aprendizaje cuando los estudiantes reciben orientación para comprender lo

sucedido, reconocer sus responsabilidades y encontrar alternativas de actuación.

La Ley 1620 de 2013 estableció el Sistema Nacional de Convivencia Escolar en Colombia

y planteó mecanismos para promover la formación ciudadana, el ejercicio de los derechos humanos y la prevención de situaciones que afectan la convivencia en las instituciones educativas. Este marco normativo destaca la importancia de desarrollar acciones pedagógicas que favorezcan ambientes de respeto y contribuyan a la prevención de la violencia escolar.

Por su parte, Chaux et al. (2004) permiten fundamentar la necesidad de promover competencias para afrontar de manera constructiva las situaciones que se presentan en las relaciones interpersonales. Desde esta perspectiva, los conflictos no deben abordarse únicamente mediante sanciones, sino también mediante oportunidades para desarrollar habilidades de comunicación, autorregulación, empatía y búsqueda de soluciones.

La cultura de paz se relaciona con la construcción de relaciones basadas en el respeto, la solidaridad y el diálogo. En el contexto educativo, supone enseñar a los estudiantes que los desacuerdos pueden presentarse en cualquier grupo, pero que existen formas de afrontarlos sin recurrir a las agresiones, las burlas o la exclusión. Para ello, el docente debe acompañar las situaciones y promover la reflexión sobre las consecuencias de las acciones.

La experiencia “Convivencia y paz” se relacionó con estos principios mediante actividades en las que los estudiantes

identificaron situaciones conflictivas, reconocieron emociones y exploraron respuestas posibles. El uso de ejemplos cercanos a su vida cotidiana permitió orientar la reflexión hacia las maneras de actuar frente a los desacuerdos y hacia la importancia de mantener relaciones respetuosas.

Reconocimiento de las emociones y empatía

Las emociones cumplen un papel importante en las relaciones sociales, ya que influyen en la manera en que las personas interpretan las situaciones y responden ante ellas. En la infancia, reconocer y expresar las emociones constituye un aprendizaje relevante para la convivencia, pues permite comprender mejor las propias reacciones y reconocer que otras personas pueden sentirse de manera diferente frente a un mismo acontecimiento.

La empatía implica intentar comprender los sentimientos, pensamientos o perspectivas de otra persona. En el ámbito escolar, esta habilidad puede favorecer que los estudiantes reflexionen sobre cómo se sienten sus compañeros cuando reciben un comentario ofensivo, son excluidos de un juego o no tienen la oportunidad de expresar su opinión. El desarrollo de la empatía no se logra únicamente explicando su significado. Es necesario ofrecer experiencias en las que los niños puedan identificar emociones, escuchar relatos, analizar situaciones y pensar en las consecuencias de diferentes comportamientos. Las preguntas orientadoras y el acompañamiento del docente permiten

profundizar en estas experiencias y relacionarlas con las acciones cotidianas. La “Caja de los conflictos” se vinculó con este propósito al invitar a los estudiantes a pensar en las emociones que pueden surgir ante diferentes situaciones. Posteriormente, los “Sobres de la convivencia” permitieron representar situaciones y reflexionar sobre posibles respuestas. Estas actividades ofrecieron oportunidades para reconocer que, ante un conflicto, pueden aparecer emociones diversas y que es importante comprenderlas antes de decidir cómo actuar.

El reconocimiento emocional también debe acompañarse de estrategias para expresar lo que se siente de manera respetuosa. Sentir enojo, tristeza o frustración no constituye por sí mismo un comportamiento negativo; lo importante es aprender a comunicar esas emociones sin lastimar a los demás. Por ello, las experiencias pedagógicas pueden ayudar a que los estudiantes diferencien entre sentir una emoción y actuar de manera agresiva como respuesta a ella.

Comunicación, diálogo y resolución pacífica de conflictos

La comunicación es esencial para construir relaciones respetuosas y buscar soluciones frente a los desacuerdos. Escuchar, expresar ideas con claridad, respetar los turnos de palabra y considerar otros puntos de vista son habilidades que contribuyen al entendimiento entre los integrantes de un grupo.

La resolución pacífica de conflictos implica identificar una situación problemática, reconocer las perspectivas de quienes participan en ella y explorar

alternativas que permitan llegar a acuerdos sin recurrir a la agresión. Este proceso requiere acompañamiento, especialmente durante la infancia, cuando los estudiantes todavía están fortaleciendo sus habilidades para regular sus emociones y resolver desacuerdos de manera autónoma.

Chaux et al. (2004) ofrecen referentes para comprender la importancia de desarrollar competencias que permitan responder constructivamente ante los conflictos. En el ámbito escolar, estas competencias pueden trabajarse mediante situaciones hipotéticas, juegos de roles, conversaciones orientadas y actividades colaborativas. Lo importante es que los estudiantes tengan la oportunidad de analizar las consecuencias de sus decisiones y reconocer que una misma situación puede ser interpretada de diferentes maneras.

En la experiencia de los “Sobres de la convivencia”, la representación de situaciones permitió que los estudiantes exploraran posibles respuestas frente a problemas interpersonales. La actividad también ofreció al grupo la posibilidad de observar las escenas y reflexionar sobre las alternativas propuestas. Este tipo de estrategia puede facilitar la comprensión de situaciones sociales porque permite aprender mediante la acción, la observación y el intercambio de ideas. La resolución pacífica de conflictos no significa que todos los estudiantes deban pensar de la misma manera ni que deban evitar expresar sus desacuerdos. Por el contrario, supone aprender a manifestar las diferencias sin desconocer los derechos de los demás. Por esta razón, el diálogo debe acompañarse de la

escucha y del respeto, así como de la búsqueda de acuerdos que puedan ser comprendidos y asumidos por quienes participan.

El juego y las estrategias participativas como herramientas pedagógicas

El juego constituye una estrategia relevante en la educación primaria porque ofrece oportunidades para explorar situaciones, asumir roles, compartir ideas y construir aprendizajes mediante la participación. Cuando las actividades lúdicas tienen una intención pedagógica clara, pueden facilitar la comprensión de conceptos y promover habilidades sociales.

Las estrategias participativas permiten que los estudiantes se involucren activamente en las experiencias de aprendizaje. En lugar de limitarse a escuchar explicaciones, pueden manipular materiales, representar situaciones, formular propuestas y compartir sus conclusiones. Estas oportunidades resultan especialmente pertinentes para trabajar competencias ciudadanas, ya que muchas de ellas requieren poner en práctica habilidades comunicativas, emocionales y sociales. Las actividades implementadas en el Club Didáctico La Pola incluyeron recursos concretos y dinámicas participativas. El baúl permitió acercarse a la identidad cultural; la caja y los sobres facilitaron el análisis de conflictos; y la elaboración de cartas promovió la

expresión escrita de mensajes positivos hacia los compañeros. Cada recurso tuvo una función dentro de la experiencia y permitió abordar los contenidos desde diferentes formas de participación. La elaboración de cartas, por ejemplo, brindó un espacio para dirigir la atención hacia las cualidades de otro compañero. Esta actividad se relaciona con el reconocimiento interpersonal porque invita a observar características positivas que pueden pasar desapercibidas durante las actividades habituales. Cuando se desarrolla con orientaciones claras, puede contribuir a fortalecer el respeto y el reconocimiento mutuo. No obstante, el uso de materiales llamativos no garantiza por sí solo el desarrollo de competencias ciudadanas. Es necesario que cada actividad tenga un propósito definido, que las preguntas orientadoras permitan profundizar en el aprendizaje y que el docente observe cómo participan los estudiantes. La reflexión posterior es importante para conectar lo vivido durante el juego con las relaciones que se establecen fuera de la actividad.

El papel del docente en formación

El docente cumple una función fundamental en la creación de ambientes educativos que favorezcan la participación, la inclusión y el respeto. Su labor implica planificar experiencias, seleccionar recursos, acompañar las interacciones y reconocer las necesidades que surgen durante el proceso de aprendizaje. En la formación inicial docente, estas responsabilidades representan oportunidades para relacionar los fundamentos teóricos con las situaciones observadas en la práctica.

La reflexión pedagógica permite analizar lo ocurrido durante una experiencia, identificar los aspectos que favorecieron la participación y reconocer las situaciones que necesitan mayor acompañamiento. Este proceso ayuda al docente en formación a comprender que una planeación constituye una orientación para la acción, pero que su implementación también requiere observar las respuestas de los estudiantes y realizar ajustes cuando sean necesarios. En el trabajo sobre competencias ciudadanas, el docente debe promover la participación de todos los estudiantes y evitar que las actividades se concentren únicamente en quienes expresan sus

ideas con mayor facilidad. También debe acompañar las diferencias de opinión, orientar las reflexiones y propiciar que los niños comprendan la importancia de escuchar y respetar a los demás. Por lo tanto, las experiencias analizadas permiten destacar la importancia de una práctica pedagógica intencionada, reflexiva y contextualizada. La identidad cultural, las emociones y la convivencia no deben trabajarse como temas aislados, sino como dimensiones relacionadas con la vida cotidiana de los estudiantes. Su abordaje continuo puede contribuir a fortalecer las relaciones interpersonales y a construir ambientes de aprendizaje más respetuosos.

MÉTODO

El artículo se desarrolla desde un enfoque cualitativo y descriptivo, orientado a analizar dos experiencias pedagógicas relacionadas con el fortalecimiento de las competencias ciudadanas en estudiantes de educación primaria del Club Didáctico La Pola, ubicado en Ibagué, Tolima. Este enfoque permite centrar la atención en las actividades implementadas, las formas de participación y las reflexiones pedagógicas derivadas de la práctica, sin pretender establecer relaciones causales ni generalizar los resultados a todos los contextos educativos.

El trabajo tomó como referencia dos planeaciones pedagógicas. La primera, denominada “Pluralidad e identidad cultural”, se organizó alrededor de la actividad “Baúl de nuestra identidad tolimense”, cuyo propósito fue promover

el reconocimiento de elementos culturales de la región y la valoración de las diferencias personales. La segunda planeación, “Convivencia y paz”, incluyó la “Caja de los conflictos”, los “Sobres de la convivencia” y la actividad de cierre “Una carta para ti”, orientadas al reconocimiento de emociones, la reflexión sobre situaciones conflictivas y el fortalecimiento de relaciones respetuosas entre compañeros. El proceso de análisis consideró la intención pedagógica de cada actividad, los recursos utilizados y las oportunidades que ofrecieron para la participación de los estudiantes. También se tuvieron en cuenta las observaciones disponibles sobre el desarrollo de las experiencias y la reflexión de la estudiante en formación acerca de los aspectos positivos y de aquellos que

pueden fortalecerse en futuras intervenciones.

Para interpretar las experiencias, se utilizaron como referentes los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional sobre competencias ciudadanas y los aportes de Chaux, Lleras y Velásquez (2004) acerca de la formación ciudadana en el contexto educativo. Asimismo, se consideraron las disposiciones colombianas relacionadas con la convivencia escolar, particularmente la Ley 1620 de 2013. El análisis se organizó en torno a tres aspectos: el reconocimiento de la pluralidad y la identidad cultural, las

oportunidades para identificar emociones y reflexionar sobre los conflictos, y el papel de las estrategias participativas en la construcción de relaciones respetuosas. Debido a que la información disponible corresponde a dos experiencias pedagógicas, los resultados se presentan como una reflexión contextualizada sobre su desarrollo y sus posibilidades educativas. No se atribuyen porcentajes, mediciones ni cambios de comportamiento a largo plazo, puesto que estos requieren instrumentos y registros específicos que no se encuentran establecidos en la información de partida.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El desarrollo de las dos experiencias pedagógicas en el Club Didáctico La Pola permitió reconocer diferentes aspectos relacionados con el fortalecimiento de las competencias ciudadanas en estudiantes de grado cuarto. Las actividades se enfocaron en dos temas principales: la pluralidad y la identidad cultural, por medio del reconocimiento de las costumbres y las diferencias personales, y la convivencia y la paz, mediante la identificación de emociones, la representación de conflictos y la construcción de mensajes positivos entre compañeros.

Los resultados que se presentan corresponden a las observaciones consignadas en los diarios de campo de las dos planeaciones. Por esta razón, se describen los momentos que generaron mayor interés, las formas de participación de los estudiantes, los aprendizajes que pudieron identificarse durante las actividades y los aspectos que requieren

continuidad. No se pretende afirmar que las experiencias produjeron cambios permanentes en el comportamiento de los niños, sino reconocer sus aportes pedagógicos y las oportunidades de mejora que surgieron durante su implementación.

1. Reconocimiento de la identidad cultural y valoración de las diferencias

La primera experiencia pedagógica se centró en la pluralidad y la identidad cultural. Para su desarrollo se propuso la actividad denominada *Baúl de nuestra identidad tolimese*, con la intención de acercar a los estudiantes a elementos culturales de su contexto y generar un espacio para compartir costumbres, experiencias familiares y conocimientos relacionados con el departamento del Tolima.

Uno de los resultados más significativos fue el interés que despertó la

presentación de elementos relacionados con la identidad tolimense. La actividad permitió establecer una relación entre el tema trabajado y las experiencias cotidianas de los estudiantes. En lugar de abordar la cultura únicamente desde definiciones, se promovió el reconocimiento de aspectos que forman parte de sus vidas, como las costumbres familiares, las maneras de hablar y las características propias de su entorno.

Según lo registrado en el diario de campo, algunos estudiantes relacionaron los elementos presentados con situaciones de su vida cotidiana y compartieron experiencias vinculadas con sus familias. Este hecho mostró la importancia de utilizar recursos concretos y cercanos a la realidad infantil para favorecer la participación. Cuando los niños encuentran relación entre el contenido pedagógico y sus experiencias, tienen mayores posibilidades de expresar sus ideas, recuperar conocimientos previos y reconocer que sus vivencias también son valiosas dentro del proceso educativo.

El baúl funcionó como un recurso para despertar curiosidad y facilitar la conversación. Su valor no estuvo únicamente en los objetos o elementos que contenía, sino en las preguntas y reflexiones que permitió desarrollar. La actividad ofreció la posibilidad de hablar sobre la cultura desde el contexto cercano de los estudiantes y reconocer que las familias pueden tener costumbres, expresiones y experiencias diferentes.

Otro aspecto importante fue la reflexión sobre las burlas relacionadas con las formas de hablar, las costumbres

familiares y algunas características personales. Durante la experiencia se abordaron situaciones que pueden presentarse en la convivencia escolar y que, aunque en ocasiones se interpretan como bromas, pueden generar incomodidad o afectar los sentimientos de quien las recibe. La actividad permitió orientar la atención hacia las consecuencias que pueden tener las palabras y las acciones sobre otras personas.

Este resultado es relevante porque la pluralidad no consiste solamente en identificar que existen diferencias entre las personas. También implica aprender a convivir con ellas sin convertirlas en motivos de rechazo, discriminación o burla. Desde esta perspectiva, la identidad cultural y el respeto por los demás se relacionan directamente con la formación ciudadana. Reconocer las propias costumbres puede convertirse en una oportunidad para valorar también las experiencias de los compañeros.

Los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional incluyen la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias como componentes de la formación ciudadana. Este planteamiento se relaciona con la experiencia desarrollada, ya que la actividad buscó que los estudiantes reconocieran elementos de su identidad y reflexionaran sobre la importancia de respetar las características de otras personas (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2004).

De igual manera, la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural reconoce la

importancia de respetar la diversidad y promover el diálogo entre personas y grupos con distintas expresiones culturales (UNESCO, 2001). Desde esta perspectiva, la actividad del baúl representó una forma de aproximar estos principios a la vida cotidiana de los niños. La reflexión no se limitó a conocer elementos culturales del Tolima, sino que permitió relacionar la identidad con la aceptación de las diferencias.

Sin embargo, la observación también permitió identificar un aspecto por fortalecer: no todos los estudiantes participaron con la misma facilidad. Mientras algunos compartieron sus ideas de manera espontánea, otros necesitaron mayor acompañamiento. Esta situación evidencia que una actividad puede generar interés general y, al mismo tiempo, requerir estrategias diferenciadas para garantizar que todos tengan oportunidades de expresarse.

Por ello, uno de los aprendizajes de esta primera experiencia fue reconocer que la participación no debe medirse únicamente por el número de intervenciones realizadas por los estudiantes. También es necesario observar si cuentan con un ambiente de confianza, si se sienten escuchados y si disponen de diferentes formas de comunicar sus ideas. Algunos niños pueden expresarse oralmente con facilidad, mientras que otros necesitan más tiempo, preguntas orientadoras o recursos que les permitan participar de una manera distinta.

En consecuencia, la experiencia mostró que trabajar la identidad cultural en el aula puede contribuir a la construcción de ambientes de respeto, siempre que las

actividades incluyan espacios de diálogo y reflexión sobre la manera en que se trata a los demás. También permitió reconocer que el respeto por las diferencias debe abordarse de manera constante y no solamente mediante una actividad aislada.

2. Identificación de emociones y comprensión de los conflictos cotidianos

La segunda experiencia pedagógica se orientó hacia la convivencia y la paz. Para desarrollarla se utilizaron tres actividades principales: Caja de los conflictos, Sobres de la convivencia y Una carta para ti. En conjunto, estas actividades buscaron que los estudiantes reconocieran situaciones conflictivas, identificaran las emociones que pueden surgir ante ellas y reflexionaran sobre alternativas para relacionarse de manera respetuosa.

La primera actividad, denominada Caja de los conflictos, permitió presentar diferentes situaciones cotidianas para que los estudiantes expresaran qué emociones podrían experimentar las personas involucradas. Esta propuesta fue importante porque ubicó las emociones como un aspecto que debe tenerse en cuenta al analizar un conflicto. Los desacuerdos entre compañeros no solamente involucran acciones o palabras, sino también sentimientos que influyen en la manera en que cada persona interpreta y responde a lo ocurrido.

La actividad ofreció un espacio para pensar que una misma situación puede generar emociones distintas en las

personas. Por ejemplo, una discusión puede producir enojo en un estudiante, tristeza en otro o temor a que el conflicto continúe. Reconocer estas posibilidades ayuda a comprender que las reacciones de los demás no siempre son iguales a las propias y que es necesario escuchar antes de juzgar.

El interés pedagógico de esta actividad consistió en comenzar el trabajo sobre convivencia desde una dimensión cercana a los niños: lo que sienten y lo que pueden sentir otras personas. Antes de plantear soluciones, se buscó reconocer las emociones presentes en las situaciones propuestas. Este orden permitió abordar los conflictos no solo como comportamientos que deben corregirse, sino como experiencias que requieren comprensión, diálogo y orientación.

La identificación de emociones también se relaciona con la empatía, entendida en el contexto educativo como la capacidad de considerar los sentimientos y puntos de vista de otras personas. Aunque una actividad breve no permite afirmar que esta capacidad se haya consolidado, sí puede generar oportunidades para practicarla y reconocer su importancia en las relaciones cotidianas.

3. Dramatizaciones y búsqueda de soluciones pacíficas

La actividad *Sobres de la convivencia* constituyó uno de los momentos centrales de la segunda planeación. Los estudiantes trabajaron en grupos y representaron situaciones de conflicto, identificaron las emociones que podían experimentar los personajes y

propusieron alternativas para resolver los desacuerdos.

Según el diario de campo, las dramatizaciones despertaron interés y favorecieron la participación de los estudiantes. La representación permitió llevar las situaciones planteadas a una actividad práctica, en la que los niños tuvieron que organizar sus intervenciones, asumir roles y pensar cómo actuarían los personajes frente a un problema. De esta manera, el tema de la convivencia se abordó a través de una experiencia que exigía participación y reflexión.

Uno de los aportes de esta estrategia fue permitir que los estudiantes observaran un conflicto desde diferentes posiciones. Al representar a los personajes, podían analizar qué había ocurrido, cómo se sentía cada uno y qué alternativas existían para evitar que la situación empeorara. Este ejercicio ofreció una oportunidad para comprender que los conflictos no siempre se solucionan imponiendo una opinión o respondiendo de manera agresiva.

Las alternativas que se trabajaron estuvieron relacionadas con el diálogo, la escucha, el respeto y la búsqueda de acuerdos. Estos elementos son importantes para la convivencia escolar porque permiten afrontar los desacuerdos sin recurrir a los malos tratos. La intención pedagógica fue que los niños reconocieran que ante un problema existen diferentes formas de responder y que algunas de ellas facilitan la solución pacífica.

La experiencia se relaciona con la propuesta de Chaux, Lleras y Velásquez

(2004), quienes reúnen estrategias para promover las competencias ciudadanas en el aula, entre ellas los juegos de roles, el aprendizaje cooperativo y otras formas de trabajo que permiten relacionar los contenidos académicos con las interacciones sociales. Las dramatizaciones desarrolladas en esta planeación compartieron ese propósito, pues propiciaron una situación de aprendizaje en la que los estudiantes podían analizar un problema y ensayar posibles respuestas.

Además, el trabajo en grupos requirió que los estudiantes organizaran la representación y participaran en una tarea compartida. Esto permitió abordar la convivencia no solo como tema de conversación, sino también como una práctica presente en la actividad. Escuchar las ideas de los compañeros, ponerse de acuerdo sobre la representación y proponer una solución fueron acciones vinculadas con el respeto y la colaboración.

No obstante, es necesario reconocer que la representación de una solución pacífica no significa necesariamente que todos los estudiantes la apliquen en su vida cotidiana. Para avanzar en ese sentido, se requiere retomar los aprendizajes en diferentes momentos y relacionarlos con situaciones reales que ocurran dentro del grupo. Las dramatizaciones pueden servir como punto de partida, pero su aporte será más significativo cuando exista continuidad pedagógica y acompañamiento docente.

Otro aspecto por considerar es que los conflictos pueden tener causas y características diferentes. Por eso, no

siempre es suficiente recomendar que los niños dialoguen; también es necesario enseñarles a escuchar, expresar sus desacuerdos sin ofender, reconocer cuándo necesitan ayuda y acudir a un adulto cuando la situación lo requiera. La resolución pacífica implica un conjunto de habilidades que se desarrollan gradualmente y requieren práctica.

4. Reconocimiento positivo de los compañeros mediante la escritura

La tercera actividad de la segunda planeación fue *Una carta para ti*. En ella, cada estudiante recibió el nombre de un compañero y elaboró un mensaje positivo dirigido a esa persona. Como complemento, se incorporó una actividad en la que debía realizar una descripción física del compañero que le había correspondido.

Esta actividad permitió cerrar la experiencia desde una acción orientada al reconocimiento del otro. Después de trabajar con conflictos, emociones y alternativas de solución, los estudiantes tuvieron la oportunidad de dirigir su atención hacia un compañero y expresar un mensaje positivo. La intención fue promover una interacción diferente a la que puede aparecer cuando existen burlas, discusiones o dificultades en la convivencia.

La escritura de una carta también ofreció un espacio para expresar ideas de forma individual. A diferencia de las dramatizaciones, que requerían coordinación grupal, esta actividad permitió que cada estudiante elaborara un mensaje dirigido a una persona concreta. El gesto de escribir para un

compañero podía convertirse en una oportunidad para reconocerlo y expresar algo positivo sobre él.

La descripción física incorporada al cierre añadió un ejercicio de observación. Para describir a la persona asignada, los estudiantes debían prestar atención a algunas de sus características. Desde el punto de vista pedagógico, esta actividad permitió orientar la mirada hacia el reconocimiento de los demás. Sin embargo, al realizar descripciones personales, es importante que el docente establezca orientaciones claras para evitar comentarios ofensivos, comparaciones o expresiones que puedan generar incomodidad. El propósito debe ser describir de manera respetuosa y no calificar la apariencia de los compañeros.

La actividad también mostró que una planeación pedagógica puede ajustarse durante su implementación para responder a las posibilidades del grupo. En este caso, se incorporó una acción adicional a la carta inicialmente prevista. Este cambio permitió enriquecer el cierre, aunque también recuerda la importancia de revisar si el tiempo disponible es suficiente y si la nueva actividad mantiene relación con el objetivo propuesto.

En conjunto, la carta y la descripción física complementaron el trabajo de resolución de conflictos, pues trasladaron la reflexión hacia una acción positiva de reconocimiento interpersonal. Su principal aporte fue generar una oportunidad concreta para dirigirse a un compañero desde el respeto y la valoración.

5. Participación estudiantil y uso de estrategias prácticas

Al comparar las dos experiencias, se identifica un elemento común: la participación fue favorecida por actividades que permitieron a los estudiantes hacer algo con el contenido trabajado. En la primera planeación, el baúl facilitó la exploración de elementos culturales y la conversación sobre experiencias personales. En la segunda, la caja, las dramatizaciones, los sobres y las cartas ofrecieron distintas maneras de analizar y expresar ideas.

Este hallazgo es importante para la práctica pedagógica porque muestra la utilidad de diseñar actividades que superen la explicación verbal de los conceptos. Las competencias ciudadanas se relacionan con conocimientos, actitudes y habilidades que se ponen en juego en las relaciones con los demás. Por ello, su abordaje requiere oportunidades para practicar la escucha, expresar opiniones, reconocer emociones, respetar diferencias y buscar soluciones.

Los recursos didácticos utilizados tuvieron una función mediadora. No fueron únicamente materiales para hacer más atractiva la clase, sino elementos que organizaron las interacciones y ayudaron a presentar los temas de una forma comprensible. El baúl despertó curiosidad sobre la identidad cultural; la caja permitió introducir situaciones de conflicto; los sobres organizaron las dramatizaciones, y las cartas propiciaron una actividad de reconocimiento personal.

La diversidad de recursos también permitió alternar formas de participación. Los estudiantes pudieron intervenir oralmente, trabajar con otros, representar situaciones y escribir mensajes. Esta variedad es relevante porque no todos los niños se sienten cómodos participando de la misma manera. En consecuencia, planear actividades con diferentes formas de expresión puede ampliar las posibilidades de participación y contribuir a que los estudiantes se involucren según sus características y necesidades.

Sin embargo, los diarios de campo también registran que algunos estudiantes necesitaron más acompañamiento para participar. Esto demuestra que la selección de una estrategia dinámica no garantiza, por sí sola, una participación equitativa. La mediación docente sigue siendo necesaria para distribuir las oportunidades de intervención, orientar los comentarios, cuidar el trato entre compañeros y acompañar a quienes requieren apoyo.

6. Aspectos por fortalecer identificados durante las experiencias

Aunque las actividades generaron interés y permitieron abordar los temas propuestos, la reflexión consignada en los diarios de campo identificó aspectos que deben fortalecerse. Uno de ellos es ampliar los espacios para que todos los estudiantes expresen sus ideas. En la primera planeación se observó que algunos participaron con mayor facilidad que otros; en la segunda también se

reconoció la necesidad de seguir promoviendo la participación de todos.

Este aspecto invita a revisar las estrategias de acompañamiento. En futuras experiencias se pueden incluir turnos de palabra, preguntas dirigidas a distintos integrantes del grupo, momentos de reflexión individual antes de compartir las respuestas y alternativas de participación escrita o gráfica. Estas opciones podrían ayudar a que los estudiantes que intervienen menos encuentren formas de expresar sus ideas sin sentirse presionados.

Otro aspecto por fortalecer es la continuidad de los aprendizajes. Los diarios de campo coinciden en que el respeto, la empatía, el diálogo y la valoración de las diferencias requieren un trabajo permanente. Una actividad puede generar reflexión en un momento determinado, pero la convivencia se construye a través de las interacciones cotidianas y del acompañamiento sostenido de los adultos.

Por esta razón, es importante que las competencias ciudadanas no se trabajen solamente en sesiones específicas. También pueden integrarse a los acuerdos del grupo, las actividades colaborativas, la resolución de desacuerdos y las conversaciones que surgen espontáneamente durante la jornada. Cuando se presenta una situación de burla o conflicto, por ejemplo, puede convertirse en una oportunidad para orientar a los estudiantes y relacionar lo trabajado en las planeaciones con sus experiencias reales.

Asimismo, es necesario ampliar los momentos de cierre reflexivo. Después de las actividades, los estudiantes pueden expresar qué aprendieron, cómo se sintieron, qué les resultó difícil y cómo podrían actuar ante una situación semejante. Estas preguntas permiten recuperar los aprendizajes y brindan al docente información sobre la comprensión que los niños han construido.

Finalmente, se requiere fortalecer el seguimiento de los procesos. Los diarios de campo permitieron describir la participación y los aspectos observados, pero no incluyeron instrumentos para comparar cambios a lo largo del tiempo. En próximas experiencias sería útil emplear registros de observación, listas de cotejo o preguntas de reflexión que permitan documentar con mayor claridad la participación, el uso del diálogo y las formas de resolver desacuerdos.

7. Síntesis de los resultados

Los resultados de las dos experiencias permiten identificar tres aportes principales. El primero es la posibilidad de relacionar la identidad cultural con el respeto por las diferencias, utilizando elementos cercanos al contexto de los estudiantes. El segundo es la oportunidad de reconocer emociones y

analizar conflictos mediante dramatizaciones que invitan a proponer alternativas pacíficas. El tercero es la promoción de interacciones positivas a través de mensajes escritos y actividades de reconocimiento de los compañeros.

De igual forma, las experiencias evidenciaron la importancia de emplear recursos concretos, diversificar las formas de participación y mantener una reflexión permanente sobre la práctica docente. Las actividades ofrecieron oportunidades para conversar, representar, escuchar y escribir, pero también permitieron reconocer que algunos estudiantes necesitan mayor acompañamiento y que los aprendizajes ciudadanos requieren continuidad.

En síntesis, las dos planeaciones constituyeron experiencias pedagógicas pertinentes para abordar la pluralidad, la convivencia y la paz en el Club Didáctico La Pola. Sus aportes deben comprenderse como resultados descriptivos de la práctica realizada y como puntos de partida para continuar fortaleciendo las competencias ciudadanas. No permiten concluir que se hayan eliminado las dificultades de convivencia, pero sí muestran alternativas didácticas para abordar estas situaciones de manera reflexiva, participativa y vinculada con la vida cotidiana de los niños.

DISCUSIÓN

Las experiencias pedagógicas desarrolladas en el Club Didáctico La Pola permiten reflexionar sobre la importancia de trabajar las competencias ciudadanas desde situaciones cercanas a

la vida cotidiana de los estudiantes. Los diarios de campo muestran que las actividades relacionadas con la identidad cultural, las emociones, los conflictos y el reconocimiento de los compañeros

generaron oportunidades de participación y reflexión. Estos resultados se relacionan con la necesidad de que la formación ciudadana no se limite a transmitir normas de comportamiento, sino que propicie experiencias para aprender a relacionarse con los demás de manera respetuosa.

En la primera planeación, el baúl de nuestra identidad tolimese permitió acercar a los estudiantes al reconocimiento de su contexto cultural y familiar. Esta experiencia muestra que la identidad puede abordarse mediante recursos concretos y conversaciones sobre la vida cotidiana. Cuando los estudiantes relacionan los contenidos con sus costumbres y experiencias, encuentran oportunidades para compartir conocimientos y reconocer que existen diferentes formas de vivir y expresarse.

Este resultado se relaciona con los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional (2004), que incluyen la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias dentro de las competencias ciudadanas. Desde esta perspectiva, el trabajo sobre la identidad cultural no debe quedarse en la identificación de tradiciones o símbolos de una región. También debe contribuir a que los estudiantes comprendan que las diferencias entre las personas merecen respeto y no justifican burlas, rechazo o exclusión.

La experiencia permitió abordar esta relación al proponer situaciones relacionadas con las formas de hablar, las costumbres familiares y las características personales. De esta manera, la cultura se vinculó con la convivencia. Este aspecto resulta

importante porque los estudiantes pueden reconocer que pertenecen a una comunidad y, al mismo tiempo, comprender que sus compañeros tienen experiencias diferentes. La valoración de la propia identidad no debería llevar a considerar unas costumbres superiores a otras, sino favorecer el reconocimiento de la diversidad.

En esta misma línea, la UNESCO (2001) reconoce la diversidad cultural como un elemento importante para las sociedades y plantea la necesidad de promover su respeto. La actividad desarrollada en el Club Didáctico La Pola permitió llevar esta idea al contexto educativo mediante un recurso que facilitó la conversación. No obstante, la experiencia también evidenció la necesidad de seguir fortaleciendo la participación de quienes se expresan con menor facilidad. El reconocimiento de la diversidad debe incluir no solamente las diferencias culturales, sino también las distintas formas y ritmos de participación de los estudiantes.

La segunda planeación permitió profundizar en la convivencia y la paz mediante situaciones de conflicto. A diferencia de la primera actividad, que tuvo como eje el reconocimiento cultural, esta experiencia se concentró en identificar emociones, representar desacuerdos y proponer soluciones. La caja de los conflictos y los sobres de la convivencia facilitaron el análisis de situaciones en las que los estudiantes debían considerar cómo podían sentirse las personas involucradas y qué alternativas podían utilizar para resolver el problema.

Este resultado se relaciona con la propuesta de Chau, Lleras y Velásquez (2004), quienes presentan estrategias para integrar la formación ciudadana en diferentes áreas y experiencias del aula. Las actividades de representación y trabajo grupal desarrolladas durante la planeación permitieron que los estudiantes practicaran habilidades vinculadas con la comunicación, la cooperación y el análisis de situaciones interpersonales. En lugar de escuchar únicamente una explicación sobre la importancia del diálogo, tuvieron la oportunidad de representar conflictos y pensar en otras maneras de responder.

Sin embargo, es necesario distinguir entre reconocer una solución adecuada durante una actividad y aplicarla en una situación real. Los diarios de campo muestran que los estudiantes participaron en las dramatizaciones y propusieron alternativas pacíficas, pero no ofrecen información suficiente para determinar si estas respuestas se mantuvieron posteriormente en sus relaciones cotidianas. Por esta razón, los resultados deben interpretarse como oportunidades de aprendizaje y no como evidencia de una transformación permanente de la convivencia.

La actividad final, Una carta para ti, complementó este proceso al promover mensajes positivos y el reconocimiento de las características de los compañeros. Su importancia radicó en orientar la atención hacia una forma de interacción diferente a la discusión o al conflicto. La actividad permitió cerrar la planeación con una experiencia de reconocimiento interpersonal. Al mismo tiempo, mostró que estas propuestas requieren

orientaciones claras para evitar que las descripciones personales se conviertan en comentarios ofensivos o comparaciones que puedan afectar a los estudiantes.

Al analizar ambas experiencias, se identifica que los recursos didácticos tuvieron una función importante en la organización de las actividades. El baúl, la caja, los sobres y las cartas ayudaron a presentar los temas y a generar diferentes formas de participación. Este aspecto invita a considerar que los materiales pedagógicos adquieren sentido cuando se relacionan con una intención educativa clara. Su valor no depende solamente de que sean novedosos, sino de que faciliten la reflexión, la interacción y el aprendizaje.

También se reconoce la importancia de la mediación docente. Aunque las actividades fueron diseñadas para favorecer la participación, algunos estudiantes necesitaron más acompañamiento para expresar sus ideas. Esto demuestra que una estrategia dinámica no garantiza que todos intervengan de la misma manera. La docente en formación debe observar las necesidades del grupo, distribuir las oportunidades de participación y crear condiciones para que los estudiantes puedan expresarse sin temor a las burlas o al rechazo.

Desde una mirada crítica, las experiencias permiten comprender que el fortalecimiento de las competencias ciudadanas requiere continuidad. El respeto, la empatía, la escucha y la resolución pacífica de conflictos no se consolidan mediante una única sesión. Se construyen gradualmente, a través de

las relaciones diarias, los acuerdos grupales, la orientación del docente y las oportunidades de reflexionar sobre las consecuencias de las propias acciones.

Por ello, las dos planeaciones pueden considerarse un punto de partida para desarrollar procesos pedagógicos más amplios. Las actividades realizadas ofrecen ideas que pueden retomarse en otras sesiones, como la reflexión sobre situaciones cotidianas, las dramatizaciones, los mensajes positivos y los espacios de diálogo. Para conocer con mayor precisión sus aportes a lo largo del tiempo, sería conveniente complementar los diarios de campo con instrumentos de observación y registros de seguimiento.

Finalmente, esta experiencia contribuyó a la reflexión sobre la formación docente. La práctica permitió reconocer que planear una actividad implica mucho más que organizar materiales y distribuir el tiempo. También requiere observar las

respuestas de los estudiantes, identificar las dificultades que aparecen, ajustar las estrategias y analizar qué aprendizajes pueden fortalecerse. En este sentido, los diarios de campo fueron importantes para reconocer los aspectos positivos de las propuestas y los desafíos que deben atenderse en futuras intervenciones.

En conclusión, la discusión de las experiencias muestra que las actividades prácticas, contextualizadas y participativas constituyen alternativas pertinentes para abordar las competencias ciudadanas en educación primaria. Sus aportes se relacionan con la creación de oportunidades para reconocer las diferencias, comprender las emociones y buscar formas respetuosas de relacionarse. Sin embargo, para favorecer aprendizajes más duraderos, estas experiencias deben integrarse a un trabajo continuo de convivencia y contar con seguimiento pedagógico.

CONCLUSIONES

El desarrollo de las dos planeaciones pedagógicas en el Club Didáctico La Pola permitió reconocer la importancia de trabajar las competencias ciudadanas mediante actividades prácticas, participativas y relacionadas con las experiencias cotidianas de los estudiantes. Las propuestas abordaron dos dimensiones complementarias: la pluralidad y la identidad cultural, y la convivencia y la paz.

En la primera experiencia, el baúl de nuestra identidad tolimense permitió relacionar los elementos culturales del contexto con las costumbres familiares y

las diferencias entre compañeros. La actividad generó oportunidades para compartir experiencias y reflexionar sobre la importancia de evitar burlas o comentarios negativos relacionados con las formas de hablar, las costumbres y las características personales. A partir de esta experiencia, se reconoce que la identidad cultural puede convertirse en una oportunidad para fortalecer el respeto por la diversidad.

En la segunda experiencia, la caja de los conflictos, los sobres de la convivencia y la actividad *Una carta para ti* permitieron abordar el reconocimiento de emociones,

la representación de situaciones conflictivas y la búsqueda de alternativas pacíficas. Las dramatizaciones ofrecieron a los estudiantes oportunidades para analizar diferentes situaciones, considerar cómo podían sentirse las personas involucradas y proponer respuestas basadas en el diálogo y el respeto. La actividad de las cartas complementó el proceso al promover mensajes positivos y el reconocimiento de los compañeros.

Un aprendizaje común de ambas experiencias fue la importancia de utilizar recursos didácticos que permitan a los estudiantes participar activamente. Los materiales empleados facilitaron la presentación de los temas y ofrecieron distintas formas de expresión, como conversar, representar situaciones y escribir mensajes. Sin embargo, también se identificó que algunos estudiantes necesitaron mayor acompañamiento para participar, por lo que es necesario seguir implementando estrategias que permitan escuchar las ideas de todos.

Las experiencias también permitieron comprender que la convivencia escolar requiere un trabajo constante. Las actividades desarrolladas generaron espacios de reflexión, pero no son suficientes para afirmar que las dificultades de convivencia hayan

desaparecido o que los aprendizajes se mantengan de manera permanente. Para avanzar en este propósito, es necesario retomar los temas en las actividades cotidianas, acompañar los desacuerdos y promover acuerdos que favorezcan el respeto y la participación.

Desde la formación docente, la práctica permitió reconocer la importancia de observar, reflexionar y evaluar las propuestas pedagógicas. Los diarios de campo ayudaron a identificar los aspectos positivos de las actividades y las situaciones que deben mejorarse, especialmente en relación con la participación equitativa y la continuidad de los aprendizajes.

En síntesis, las dos experiencias constituyeron oportunidades para trabajar la identidad cultural, el respeto por las diferencias, el reconocimiento de las emociones y la resolución pacífica de conflictos. Su principal aporte fue ofrecer espacios concretos para reflexionar sobre la manera en que las palabras y las acciones influyen en las relaciones entre compañeros. Se concluye que el fortalecimiento de las competencias ciudadanas debe asumirse como un proceso continuo, contextualizado y acompañado por una práctica pedagógica reflexiva.

RECOMENDACIONES

A partir de las experiencias pedagógicas desarrolladas y de las observaciones consignadas en los diarios de campo, se proponen las siguientes recomendaciones para fortalecer el

trabajo de las competencias ciudadanas en el Club Didáctico La Pola.

Dar continuidad al trabajo sobre convivencia y respeto por las diferencias. Se recomienda retomar los

temas abordados en las dos planeaciones mediante actividades periódicas que permitan relacionar los aprendizajes con las situaciones cotidianas del grupo. El respeto, la empatía, la escucha y la valoración de la diversidad deben trabajarse de manera constante, y no únicamente durante sesiones específicas.

Promover una participación más equitativa. Debido a que algunos estudiantes participaron con mayor facilidad que otros, se recomienda utilizar estrategias que amplíen las oportunidades de expresión. Se pueden implementar turnos de palabra, preguntas orientadoras, reflexiones individuales, dibujos, mensajes escritos y actividades en parejas antes de compartir las respuestas con todo el grupo. Estas alternativas pueden favorecer la participación de los niños que requieren más tiempo o acompañamiento.

Utilizar situaciones cercanas a la realidad infantil. Se recomienda continuar diseñando actividades relacionadas con experiencias familiares, culturales y escolares. Los ejemplos cercanos permiten que los estudiantes comprendan mejor los temas y los relacionen con sus propias vivencias. Para trabajar la pluralidad, pueden retomarse las costumbres de las familias y las expresiones culturales del Tolima; para trabajar la convivencia, pueden emplearse situaciones de desacuerdo, exclusión o dificultad para llegar a acuerdos

Fortalecer la resolución pacífica de conflictos. Se recomienda seguir

utilizando dramatizaciones, juegos de roles y análisis de situaciones para que los estudiantes practiquen cómo expresar desacuerdos sin ofender, escuchar otros puntos de vista, reconocer las emociones involucradas y buscar soluciones. También es importante enseñarles a identificar cuándo un conflicto requiere la intervención de un adulto.

Orientar el reconocimiento de los compañeros desde el respeto.

Actividades como las cartas y las descripciones pueden mantenerse, siempre que se establezcan pautas para evitar burlas, comparaciones o comentarios que generen incomodidad. Se sugiere priorizar mensajes positivos relacionados con las cualidades, las acciones de ayuda, la colaboración y el trato respetuoso.

Ampliar los espacios de reflexión al finalizar cada actividad. Se recomienda reservar un momento para que los estudiantes expresen qué aprendieron, cómo se sintieron, qué les resultó difícil y cómo podrían aplicar lo trabajado en una situación real. Estas preguntas permitirían identificar con mayor claridad la comprensión de los temas y orientar las siguientes planeaciones.

Implementar un seguimiento de los aprendizajes. Para conocer mejor los avances y las dificultades, se recomienda complementar los diarios de campo con listas de cotejo, registros de observación o preguntas breves de autoevaluación. Estos instrumentos podrían centrarse en aspectos observables, como escuchar a los compañeros, respetar los turnos de palabra, proponer soluciones sin agresión

y reconocer las diferencias. El seguimiento debe realizarse en distintos momentos para evitar sacar conclusiones a partir de una sola actividad.

Fortalecer la reflexión de la docente en formación. Se recomienda continuar registrando las situaciones que generan interés, las dificultades que aparecen y los ajustes realizados durante las actividades. Revisar estos registros permitirá reconocer qué estrategias funcionan mejor con el grupo y cuáles requieren modificaciones. También favorecerá la toma de decisiones pedagógicas basadas en la observación.

Integrar las competencias ciudadanas a las actividades cotidianas. Se recomienda promover acuerdos de

convivencia que puedan ponerse en práctica durante el trabajo individual, las actividades colaborativas y los momentos de interacción espontánea. De esta manera, el diálogo, el respeto y la cooperación podrán trabajarse en diferentes situaciones de la jornada.

Mantener una evaluación formativa

Se recomienda valorar tanto la participación como el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta que los estudiantes desarrollan estas habilidades a ritmos diferentes. La evaluación debe servir para orientar y acompañar, no para etiquetar a los niños por sus comportamientos. Esto permitirá identificar necesidades de apoyo y proponer nuevas oportunidades de aprendizaje.

CONFLICTO DE INTERESES.

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

REFERENCIAS

Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona, España: Praxis.

Bisquerra, R. (2008). Educación para la ciudadanía y convivencia: El enfoque de la educación emocional. Madrid, España: Wolters Kluwer.

Chaux, E. (2002). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: Conflictos y agresión entre niños y adolescentes de Bogotá. Revista de Estudios Sociales, (12), 43–53.

Chaux, E. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá, Colombia: Taurus.

Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. M. (Comps.). (2004). Competencias ciudadanas: De los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional y Universidad de los Andes.

Colombia, Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá, Colombia.

Colombia, Congreso de la República.
(1994). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. Bogotá, Colombia.

Colombia, Congreso de la República.
(2006). Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Bogotá, Colombia.

Colombia, Congreso de la República.
(2013). Ley 1620 de 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Bogotá, Colombia.

Colombia, Congreso de la República.
(2014). Ley 1732 de 2014, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Bogotá, Colombia.

Colombia, Congreso de la República.
(2016). Ley 1804 de 2016, por la cual se establece la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de Cero a Siempre. Bogotá, Colombia.

Colombia, Congreso de la República.
(2017). Ley 1874 de 2017, por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación. Bogotá, Colombia.

Colombia, Presidencia de la República.
(2013). Decreto 1965 de 2013, por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013. Bogotá, Colombia.

Colombia, Presidencia de la República.
(2015). Decreto 1075 de 2015, por medio del cual se expide el Decreto Único

Reglamentario del Sector Educación. Bogotá, Colombia.

Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). (2025, 9 de abril). UNIMINUTO refuerza la educación infantil con el Club Didáctico en Ibagué. <https://www.uniminuto.edu/noticias/uniminuto-refuerza-la-educacion-infantil-con-el-club-didactico-en-ibague>

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid, España: Santillana / UNESCO.

Díaz-Aguado, M. J. (2004). Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Madrid, España: Instituto de la Juventud.

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. México, D. F.: Siglo XXI Editores.

Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Barcelona, España: Kairós.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula.

Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Magendzo, A. (2003). Transversalidad y currículo. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares de ciencias sociales. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares básicos de competencias

ciudadanas: Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2011). Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas: Cartilla 1. Brújula. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2011). Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas: Cartilla 2. Mapa. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Guía pedagógica para la convivencia escolar: Guía No. 49. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). Guía No. 48: Ruta de gestión para alianzas en el desarrollo de competencias ciudadanas. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos básicos de aprendizaje: Ciencias Sociales. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Nueva York, NY: Naciones Unidas.

Nussbaum, M. C. (2012). Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano. Barcelona, España: Paidós.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2001). Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. París, Francia: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). Educación para la ciudadanía mundial: Temas y objetivos de aprendizaje. París, Francia: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje. París, Francia: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2018). Educación para la ciudadanía mundial: Para un enfoque global. París, Francia: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2023). Recomendación sobre la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional, la cooperación, las libertades fundamentales, la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible. París, Francia: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

(UNESCO). (s. f.). Cultura y educación.
París, Francia: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas
para la Educación, la Ciencia y la Cultura
(UNESCO). (s. f.). Por una educación
ciudadana para los desafíos del siglo
XXI. París, Francia: UNESCO.

Piaget, J. (1977). El criterio moral en el
niño. Barcelona, España: Fontanella.

Ruiz-Silva, A. y Chaux, E. (2005). La
formación de competencias ciudadanas.
Bogotá, Colombia: Asociación
Colombiana de Facultades de Educación.

Tenti Fanfani, E. (Ed.). (2010). Diversidad
cultural, desigualdad social y estrategias
de políticas educativas. París, Francia:
Instituto Internacional de Planeamiento
de la Educación, UNESCO.

UNICEF. (s. f.). La niñez participa.
UNICEF Colombia.

UNICEF. (s. f.). Educación. UNICEF
Colombia.

Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de
los procesos psicológicos superiores.
Barcelona, España: Crítica.

LOS SÍMBOLOS PATRIOS COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA FORTALECER LA ESCUCHA Y LA SANA CONVIVENCIA EN NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN INICIAL

National Symbols as a Pedagogical Strategy to Strengthen Listening and Peaceful Coexistence in Early Childhood Education

Yulieth Alejandra Valdés Cardozo

UNIMINUTO – Licenciatura en Educación Infantil

Nivel de estudios máximo obtenido: Pregrado

Correo: julieth.valdez@uniminuto.edu.co

ORCID: 5608-9600

Edukivotos. Ibagué, Colombia

RESUMEN

El presente artículo analiza una experiencia pedagógica desarrollada en el Jardín Maternal Acuarela con un grupo de 15 niños y niñas del nivel Jardín. La propuesta toma los símbolos patrios, especialmente la bandera de Colombia, como punto de partida para reflexionar sobre la escucha, el respeto por los turnos y la sana convivencia en el aula. El estudio adopta un enfoque cualitativo, descriptivo-reflexivo, sustentado principalmente en el diario de campo elaborado durante la práctica formativa. La planificación implementada articuló juego, movimiento, actividad manual y conversación. El análisis considera las posibilidades de esta estrategia para propiciar la atención a orientaciones, la participación y el respeto mutuo, así como la importancia de reconocer diferentes ritmos de aprendizaje. Dado que hasta el momento solo se ha realizado una planificación, las actividades adicionales se presentan como propuestas de continuidad y no como experiencias ya ejecutadas.

Palabras clave: símbolos patrios; escucha; sana convivencia; educación inicial; estrategia pedagógica.

ABSTRACT

This article analyzes a pedagogical experience developed at Jardín Maternal Acuarela with 15 kindergarten children. The proposal uses national symbols, especially the Colombian flag, as a starting point to reflect on listening, turn-taking, and peaceful coexistence in the classroom. The study adopts a qualitative, descriptive-reflective approach based mainly on the field diary produced during formative teaching practice. The implemented lesson plan combined play, movement, a hands-on activity, and dialogue. The analysis considers the strategy's potential to encourage attention to instructions, participation, and mutual respect, as well as the importance of recognizing different learning rhythms. Since only one lesson plan has been carried out so far, additional activities are presented as possible next steps, not as completed experiences.

Keywords: national symbols; listening; peaceful coexistence; early childhood education; pedagogical strategy.

INTRODUCCIÓN

La educación inicial constituye un escenario privilegiado para la construcción de vínculos, significados y formas de relación con el mundo. En esta etapa, los niños y las niñas no solamente desarrollan capacidades comunicativas, cognitivas, corporales y socioemocionales; también aprenden progresivamente a escuchar, expresar sus ideas, esperar turnos y resolver las interacciones cotidianas con respeto. Por esta razón, la sana convivencia en la primera infancia requiere experiencias pedagógicas que favorezcan la participación, el reconocimiento del otro y la construcción de acuerdos. En este proceso, los símbolos patrios pueden convertirse en recursos cercanos para iniciar conversaciones sobre el respeto, la escucha y aquello que se comparte como comunidad.

En Colombia, la formación para la convivencia encuentra sustento en principios constitucionales relacionados con la dignidad humana, la participación y el respeto por los demás. Asimismo, la Ley 115 de 1994 contempla la formación en el respeto a los derechos humanos, la paz y los principios democráticos, mientras que la Ley 1620 de 2013 establece disposiciones para promover la convivencia escolar. Estos referentes permiten comprender que la convivencia en el aula no se limita a obedecer instrucciones, sino que implica aprender a escuchar, respetar turnos, expresar desacuerdos de manera adecuada y participar en experiencias compartidas. Desde esta perspectiva, los símbolos patrios pueden servir como mediadores pedagógicos, siempre que se relacionen con situaciones concretas de la vida cotidiana de los niños y las niñas.

El interés por abordar esta problemática surge de una experiencia de práctica formativa desarrollada el 22 de septiembre de 2026 en el Jardín Maternal Acuarela. De acuerdo con el diario de campo, la propuesta se realizó con 15 niños y niñas del nivel Jardín y tuvo como recurso la

bandera de Colombia. La planificación incluyó un juego de movimiento, una actividad manual y una conversación guiada sobre los colores y significados del símbolo nacional. A partir de esta experiencia, el artículo centra la reflexión en cómo los símbolos patrios pueden utilizarse para abrir conversaciones y diseñar actividades posteriores que fortalezcan la escucha, el respeto por los turnos y la sana convivencia. Esta descripción se limita a la planificación realizada; las demás actividades se proponen como continuidad futura.

El punto de partida fue el juego del semáforo. Los colores se asociaron con movimientos corporales: amarillo con la cabeza, azul con la cintura y rojo con los pies. Después, cada niño y niña recibió una pequeña bandera con orificios para ensartar lana. Algunos participantes necesitaron acompañamiento y otros realizaron la acción de manera más autónoma. Una vez terminada esta parte, se presentó la bandera colombiana y se dialogó acerca de sus colores y de lo que representan. Finalmente, se formularon preguntas sobre lo aprendido, las emociones experimentadas y la actividad preferida.

Esta secuencia resulta relevante porque permite considerar cómo un símbolo patrio puede vincularse con situaciones cotidianas de convivencia. La bandera no se aborda únicamente como una imagen que debe reconocerse, sino como un recurso para conversar, participar, escuchar y construir significados compartidos. De este modo, la experiencia puede conectarse con acuerdos sencillos del aula, como atender cuando otra persona habla, esperar el turno y cuidar los materiales comunes. Estas conexiones deben desarrollarse de manera progresiva y acorde con la edad de los niños y las niñas, sin afirmar que se lograron aprendizajes que no hayan sido observados directamente.

El problema que orienta este artículo se relaciona con la necesidad de fortalecer la escucha de las orientaciones, el respeto por los turnos de palabra y la participación respetuosa en las actividades compartidas del aula. En este sentido, la pregunta que guía el análisis es: ¿de qué manera el abordaje pedagógico de los símbolos patrios puede contribuir al fortalecimiento de la escucha y la sana convivencia en niños y niñas de educación inicial? El objetivo general consiste en analizar las posibilidades pedagógicas de los símbolos patrios como estrategia para promover la escucha y la convivencia, tomando como referencia la planificación realizada en torno a la bandera de Colombia. Como objetivos específicos se plantean: describir la experiencia implementada; interpretar las formas de participación registradas en el diario de campo; relacionar la propuesta con referentes teóricos y normativos sobre educación inicial y convivencia; y proponer actividades de continuidad para futuras planificaciones.

El artículo adopta una mirada cualitativa y reflexiva. No pretende demostrar que una actividad aislada haya resuelto las dificultades de escucha o convivencia, ni atribuir resultados a planificaciones que todavía no se han realizado. En cambio, busca comprender las posibilidades

pedagógicas de la experiencia implementada y formular propuestas que puedan desarrollarse, observarse y ajustarse en futuras sesiones. Esta precisión permite distinguir entre los hechos registrados durante la planificación realizada y las recomendaciones que surgen del análisis.

En este sentido, el diario de campo adquiere especial importancia. Más que un registro administrativo, constituye una herramienta para documentar acontecimientos, interpretar situaciones y revisar decisiones pedagógicas. La observación de los distintos ritmos de participación permitió reconocer que una misma consigna no produce necesariamente la misma respuesta en todos los niños y niñas. Por ello, la experiencia también pone en primer plano la necesidad de acompañar, repetir instrucciones, variar las mediaciones y mantener una actitud flexible.

Desde esta perspectiva, el reconocimiento de un símbolo patrio puede constituir un punto de partida para hablar sobre lo que las personas comparten y sobre la manera en que se relacionan. Sin embargo, la bandera no representa por sí sola todas las experiencias de convivencia ni garantiza que los niños escuchen o respeten los turnos. Por ello, su valor pedagógico depende de las actividades que la acompañen: juegos con reglas claras, conversaciones guiadas, acuerdos contruidos con el grupo y oportunidades para practicar la escucha y el respeto en situaciones concretas.

Finalmente, el artículo presenta el marco teórico, el método, los resultados y su discusión, las conclusiones y recomendaciones. La intención es articular la voz reflexiva de la experiencia con fundamentos académicos y normativos, manteniendo una separación clara entre aquello que fue observado directamente y aquello que se interpreta a la luz de la literatura.

MARCO TEÓRICO

La sana convivencia en educación inicial puede comprenderse como un proceso cotidiano mediante el cual los niños y las niñas aprenden a relacionarse, escuchar a los demás, expresar sus necesidades y participar en actividades compartidas. No se construye únicamente mediante normas impuestas por los adultos; requiere experiencias en las que los niños puedan comprender progresivamente el sentido de los acuerdos y observar cómo sus acciones afectan a otras personas. Desde esta perspectiva, la labor pedagógica consiste en crear oportunidades de participación, acompañar los conflictos cotidianos y ofrecer modelos respetuosos de comunicación.

La convivencia escolar se construye mediante interacciones cotidianas en las que los niños y las niñas aprenden a escuchar, compartir, expresar sus emociones y reconocer los derechos de los demás. En educación inicial, estas capacidades no deben abordarse como conductas que se exigen de manera aislada, sino como aprendizajes que necesitan acompañamiento, modelado y

oportunidades reiteradas de práctica. Por ello, la escucha implica atender progresivamente a una consigna, reconocer cuándo otra persona está hablando y responder de acuerdo con las posibilidades propias de la edad. A su vez, la sana convivencia requiere que el aula ofrezca experiencias seguras y respetuosas en las que sea posible participar, equivocarse y aprender a resolver desacuerdos con apoyo adulto.

La identidad cultural y el reconocimiento de los símbolos patrios pueden relacionarse con la convivencia cuando se trabajan desde el diálogo y la participación, y no únicamente desde la memorización. UNESCO (2001) plantea la importancia de valorar la diversidad cultural y el pluralismo. En consecuencia, acercar a los niños a un símbolo compartido puede abrir una conversación sobre pertenencia, respeto y vida en comunidad; sin embargo, no debe suponerse que conocer la bandera produce automáticamente conductas de escucha. Para establecer esa relación pedagógica, el docente necesita diseñar consignas, preguntas y acuerdos explícitos que conecten el símbolo con situaciones reales del aula.

La pluralidad cultural supone reconocer que las personas tienen historias, experiencias y formas de expresión diversas. En el campo educativo, este principio se relaciona con la inclusión y con la posibilidad de que cada niño participe sin ser comparado ni estigmatizado. Por tanto, una propuesta sobre símbolos patrios debe evitar presentar una única forma de vivir la pertenencia o de expresar respeto. La convivencia se favorece cuando el grupo aprende a escuchar distintas respuestas, esperar turnos y reconocer que los compañeros pueden pensar o participar de maneras diferentes.

En Colombia, la Constitución Política de 1991 reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación. La Ley 115 de 1994 establece fines educativos relacionados con el respeto a los derechos humanos, la paz y los principios democráticos. Además, la Ley 1098 de 2006 reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, y la Ley 1620 de 2013 crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar. Estos referentes respaldan la importancia de construir ambientes educativos protectores y participativos. En este artículo se mencionan como marco general; su inclusión no sustituye el análisis de las orientaciones institucionales específicas del Jardín Maternal Acuarela.

En educación inicial, reconocer la pluralidad significa crear ambientes donde los niños y las niñas puedan expresar sus ideas, escuchar las de los demás y participar con apoyos acordes con sus necesidades. De esta manera, la convivencia no se limita a evitar conflictos: también supone aprender a cooperar, compartir materiales, solicitar ayuda y construir acuerdos sencillos. El papel docente consiste en anticipar las dificultades, formular instrucciones claras y acompañar las interacciones sin descalificar las respuestas infantiles.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014a) plantea que la educación inicial debe reconocer a los niños y las niñas como sujetos de derechos y promover experiencias significativas. Los referentes técnicos sobre juego, arte y exploración del medio permiten diseñar situaciones en las que la escucha se ejercite de forma concreta: atender una señal durante un juego, escuchar una historia, seguir pasos para elaborar un objeto o conversar sobre lo vivido. En este sentido, los símbolos patrios pueden incorporarse a experiencias activas, siempre que el propósito de convivencia se haga explícito en la planeación.

El juego tiene un valor particular porque permite experimentar reglas, movimientos, roles y significados en un contexto motivador. Vygotsky (1978) destaca la importancia de la interacción social en el desarrollo y el aprendizaje. En una actividad grupal, escuchar la señal, esperar la indicación y respetar el turno son acciones que pueden practicarse mediante el juego. No obstante, para que esta relación sea pedagógicamente clara, el adulto debe explicar las reglas de manera breve, modelar lo esperado y observar cómo responde el grupo.

El arte y la actividad manual ofrecen lenguajes para representar y comunicar experiencias. En la primera infancia, manipular materiales, construir objetos y transformar elementos permite participar desde la acción, incluso cuando el lenguaje verbal todavía está en desarrollo. En la experiencia descrita, la elaboración de pequeñas banderas ofreció una oportunidad para trabajar con materiales y recibir acompañamiento. Para futuras planificaciones, esta actividad puede complementarse con acuerdos como compartir los materiales, pedir ayuda, escuchar una indicación antes de continuar y respetar el ritmo de los compañeros; estos aspectos deberán registrarse solo si efectivamente se trabajan y observan.

La literatura y la oralidad también contribuyen al desarrollo de la escucha. Bruner (1997) explica que la cultura ofrece sistemas de significado mediante los cuales las personas interpretan sus experiencias. En el aula, los relatos, las preguntas abiertas y las conversaciones breves ayudan a que los niños escuchen, expresen lo que piensan y reconozcan otras voces. Por ello, el abordaje de los símbolos patrios puede acompañarse de preguntas comprensibles para la edad, sin convertir la conversación en un examen de respuestas correctas.

Los símbolos patrios condensan significados compartidos y pueden funcionar como recursos de mediación pedagógica. Una bandera nacional remite a una comunidad política e histórica, pero su valor en educación inicial depende de cómo se presenta y se conecta con las experiencias de los niños. En lugar de limitarse a nombrar sus colores, el docente puede utilizar el símbolo como punto de partida para conversar sobre cómo se participa en grupo, por qué es importante escuchar y cómo se demuestra respeto por las ideas de los demás. Estas conexiones son posibilidades didácticas, no resultados automáticos.

En la planificación realizada, la bandera de Colombia se presentó como símbolo patrio y se dialogó sobre sus colores y significados. Para mantener la fidelidad al registro, el artículo distingue esa actividad efectivamente descrita de las acciones que podrían desarrollarse en sesiones posteriores. Así, la bandera se conserva como ejemplo concreto dentro de una estrategia más amplia, cuyo propósito es promover la escucha y la sana convivencia mediante actividades lúdicas, manuales y dialógicas.

La estrategia puede ampliarse posteriormente mediante juegos de escucha, relatos, dramatizaciones, actividades cooperativas y conversaciones sobre los acuerdos del aula. También podrían incorporarse otros símbolos y expresiones culturales de acuerdo con el contexto y los intereses que manifiesten los niños, las niñas y sus familias. Sin embargo, estas acciones se presentan como propuestas futuras y no como actividades ya realizadas. Su pertinencia deberá revisarse en la planeación y evaluarse a partir de observaciones concretas.

El papel docente no consiste únicamente en ejecutar una planeación previamente diseñada. También implica observar lo que sucede, interpretar las respuestas de los niños y ajustar las estrategias cuando sea necesario. Schön (1983) denomina reflexión en la acción a este proceso de revisar las decisiones profesionales a partir de lo que ocurre en la práctica. En educación inicial, esta disposición resulta especialmente importante porque las instrucciones, los materiales y los tiempos deben adaptarse a las necesidades reales del grupo.

El diario de campo permite hacer visible esta reflexión. Registrar que algunos niños necesitaron ayuda mientras otros realizaron una actividad de manera más autónoma aporta información para planear apoyos, modelar acciones y ofrecer instrucciones por pasos. Estos registros deben describir hechos observables y distinguirlos de las interpretaciones de la practicante. De igual manera, las conclusiones sobre escucha y convivencia deben limitarse a lo que el diario realmente documenta, sin atribuir al grupo respuestas que no fueron registradas.

Por lo tanto, la escucha y la sana convivencia se fortalecen mediante una pedagogía que reconoce a cada niño como sujeto particular y ofrece oportunidades para participar. La pluralidad se expresa tanto en las diferencias culturales como en los distintos ritmos de aprendizaje y formas de comunicación. Una estrategia coherente con este principio no exige que todos respondan del mismo modo, sino que propone apoyos flexibles y acuerdos comprensibles para el grupo.

MÉTODO

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo-reflexivo y carácter de sistematización de una experiencia pedagógica. La unidad de análisis corresponde a la planificación realizada durante la práctica formativa en el Jardín Maternal Acuarela, nivel Jardín, el 22 de septiembre de 2026. El grupo participante estuvo conformado por 15 niños y niñas. El artículo analiza únicamente la experiencia documentada en el diario de campo y no presenta como ejecutadas otras planificaciones que se encuentran pendientes. Por tanto, las propuestas adicionales se formulan como recomendaciones para dar continuidad al trabajo pedagógico.

El principal instrumento de recolección fue el diario de campo de la práctica formativa. Este documento registra el contexto, la secuencia de la actividad, las respuestas observadas, la reflexión de la practicante y una interpretación crítica. Como fuentes complementarias se utilizaron los referentes normativos colombianos y literatura académica relacionada con identidad cultural, pluralidad, educación inicial, juego, mediación y aprendizaje sociocultural.

La planificación implementada tuvo tres momentos. Primero, se realizó el juego del semáforo, asociando los colores amarillo, azul y rojo con movimientos corporales. Segundo, los niños y las niñas recibieron pequeñas banderas con orificios para ensartar lana, actividad que requirió distintos niveles de acompañamiento. Tercero, se presentó la bandera de Colombia y se conversó sobre sus colores y significados. Esta secuencia corresponde a la experiencia documentada. Los juegos específicos de escucha y las actividades adicionales de convivencia se plantean como posibilidades para nuevas planificaciones, no como parte de la sesión realizada si no aparecen en el diario de campo.

Para el análisis se organizaron cuatro categorías interpretativas: a) escucha y atención a las orientaciones, en la medida en que el diario registre respuestas a consignas; b) juego y participación; c) acompañamiento de diferentes ritmos de aprendizaje; y d) posibilidades de continuidad para fortalecer la convivencia. Estas categorías permiten relacionar la experiencia con el propósito del artículo sin afirmar cambios que no hayan sido evaluados. La información se interpretó descriptivamente, distinguiendo los registros de la practicante de las lecturas teóricas.

En términos éticos, se evita identificar individualmente a los niños y niñas o atribuirles declaraciones que no estén registradas en el instrumento. Asimismo, se distingue entre observación e interpretación. La expresión 'los niños y niñas' se utiliza para referirse al grupo de 15 participantes, sin asumir características familiares, étnicas, lingüísticas o territoriales que no fueron documentadas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La experiencia comenzó con el juego del semáforo. La propuesta vinculó tres colores con movimientos específicos del cuerpo: amarillo con la cabeza, azul con la cintura y rojo con los pies. El diario de campo describe el desarrollo de esta actividad, sin que en este apartado se precise su duración. Este momento permitió iniciar la sesión desde el movimiento y las consignas compartidas. Para vincularlo con el tema central, conviene analizar únicamente las observaciones disponibles sobre la atención a las indicaciones y la participación, sin dar por hecho que todos siguieron las instrucciones del mismo modo.

Desde una lectura pedagógica, este primer momento cumple una función de mediación. El juego de movimiento permitió iniciar la actividad mediante una consigna compartida y relacionar la atención a instrucciones con la participación corporal. Esta dinámica ofrece una oportunidad para observar cómo los niños responden a señales, esperan indicaciones y participan en una experiencia grupal. Para futuras sesiones, la estrategia puede ampliarse con juegos cooperativos en los que sea necesario escuchar antes de actuar, respetar turnos y reconocer la participación de los compañeros.

Este momento puede interpretarse a la luz de la concepción del juego como actividad rectora en educación inicial. El MEN (2014b) reconoce que el juego permite explorar posibilidades, construir relaciones y expresar significados. Vygotsky (1978), además, ayuda a comprender la importancia de la interacción social en el aprendizaje. Desde el enfoque de este artículo, las consignas del juego ofrecen una oportunidad para practicar la escucha y la atención; sin embargo, para afirmar cómo respondió cada niño se requiere contar con registros concretos del diario de campo.

Por consiguiente, el juego no debe entenderse solamente como una estrategia para 'entretener' al grupo. En esta experiencia funcionó como una transición pedagógica y como un recurso para mantener la disposición hacia la actividad. Para futuras experiencias, este principio puede ampliarse mediante juegos tradicionales, rondas, canciones o dinámicas relacionadas con elementos culturales, siempre que se seleccionen de manera contextualizada y respetuosa.

El segundo momento consistió en entregar a cada participante una pequeña bandera con orificios para ensartar lana. La acción manual permitió trabajar concentración, coordinación y motricidad fina, pero también produjo una aproximación concreta al símbolo que posteriormente fue objeto de conversación.

El diario registra que algunos niños necesitaron ayuda y otros pudieron realizar la tarea de manera independiente. Este hallazgo es relevante porque muestra que una misma propuesta puede generar respuestas distintas. La intervención docente, por tanto, no puede limitarse a entregar

materiales y esperar resultados uniformes. El acompañamiento debe ajustarse a las necesidades que emergen durante la acción.

El vínculo entre actividad manual y símbolo cultural puede ser comprendido desde una perspectiva sociocultural: los objetos adquieren significado dentro de prácticas y conversaciones. Rogoff (2003) explica que los niños aprenden participando en actividades culturalmente organizadas. En este caso, la bandera fue manipulada, observada y nombrada, y después se relacionó con significados compartidos.

Es importante, sin embargo, establecer un límite interpretativo. El hecho de que los niños hayan elaborado o manipulado una bandera no permite afirmar por sí mismo que su identidad cultural se haya fortalecido de manera definitiva. Lo que sí permite señalar es que se generó una oportunidad pedagógica para aproximarse a un símbolo cultural mediante una experiencia significativa. El fortalecimiento de la identidad requiere continuidad y diversidad de experiencias.

En el tercer momento se presentó la bandera de Colombia y se explicó que está compuesta por los colores amarillo, azul y rojo, dialogando sobre sus significados. Se formularon preguntas para reconocer conocimientos previos y recuperar lo aprendido. Este momento es el que conecta de manera directa el símbolo patrio con la conversación grupal. Para futuras sesiones, se puede añadir una pregunta explícita sobre cómo escuchamos a los compañeros o cómo esperamos nuestro turno; no debe afirmarse que esas preguntas se hicieron si no aparecen en el registro original.

El diálogo es importante porque permite que los niños expresen ideas y escuchen otras respuestas. Reconocer un color no equivale necesariamente a comprender su significado cultural, del mismo modo que repetir una regla no garantiza ponerla en práctica. Por ello, las conversaciones guiadas deben complementarse con oportunidades de participación cotidiana. En este artículo, la reflexión sobre la escucha se presenta como un eje pedagógico que puede desarrollarse a partir de la actividad documentada y profundizarse en las siguientes planificaciones.

Además, las preguntas finales aportaron información para la evaluación formativa. Preguntar cómo se sintieron y cuál actividad prefirieron permite valorar no solamente el resultado del contenido, sino también la experiencia subjetiva de participación. En educación inicial, evaluar implica observar procesos, expresiones, interacciones y avances, más que reducir el aprendizaje a respuestas correctas.

En este punto se evidencia una fortaleza de la propuesta: el tema cultural no fue presentado exclusivamente mediante explicación verbal. Hubo movimiento, manipulación, observación y

conversación. Esta diversidad de lenguajes resulta coherente con los referentes colombianos de educación inicial (MEN, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d).

Uno de los aprendizajes profesionales más importantes registrados en el diario de campo se relaciona con la diversidad de ritmos de participación. Mientras algunos niños realizaron la actividad de manera independiente, otros requirieron acompañamiento. La reflexión de la practicante reconoce la necesidad de repetir instrucciones y utilizar estrategias que permitan mantener la atención.

Este resultado desplaza la mirada desde la idea de 'dificultad del niño' hacia una pregunta pedagógica: ¿qué ajustes puede realizar el adulto para favorecer la participación? La respuesta puede incluir instrucciones segmentadas, modelado de la acción, demostraciones visuales, acompañamiento individual, mayor tiempo de ejecución o cambios en la organización del grupo.

Desde una perspectiva inclusiva, la diferencia de ritmos no debería interpretarse como una falla del proceso, sino como una característica esperable de los grupos infantiles. UNESCO (2020) ha insistido en la importancia de sistemas educativos inclusivos capaces de responder a la diversidad. En la práctica cotidiana, esto implica diseñar propuestas con diferentes puertas de entrada y no esperar que todos los participantes respondan de la misma manera.

Por tanto, el fortalecimiento de la escucha y la convivencia también depende de la forma en que se construye el ambiente pedagógico. Una propuesta que promueve el respeto, pero exige una única forma de participar, puede contradecir su propio propósito. Se recomienda ofrecer instrucciones breves, demostrar las acciones, aceptar respuestas verbales y no verbales, y dar tiempo suficiente para que cada niño participe. Estas medidas se proponen como criterios para próximas sesiones y deberán valorarse según su aplicación real.

La experiencia permite formular una proyección importante. La bandera colombiana constituye un símbolo compartido, pero no representa por sí sola todas las dimensiones de la convivencia ni toda la diversidad cultural del país. Su uso pedagógico puede abrir conversaciones sobre pertenencia y respeto, siempre que se relacione con acciones concretas de escucha y participación. Por tanto, la continuidad del trabajo debe centrarse en situaciones cotidianas del aula y no únicamente en el reconocimiento de símbolos.

Esta ampliación debe hacerse con base en información real del contexto y no mediante suposiciones sobre los niños. En el caso analizado, el diario no registra datos suficientes para afirmar que el grupo tenga determinadas procedencias étnicas, lenguas familiares o tradiciones particulares. Por ello, una recomendación para las siguientes planeaciones sería indagar, con participación de las familias y desde el respeto, qué elementos culturales consideran significativos.

El trabajo podría continuar con experiencias como relatos familiares, fotografías de lugares significativos, juegos tradicionales, música, cuentos locales, alimentos y expresiones artísticas, siempre que se parta de información aportada por las propias comunidades. La finalidad no sería clasificar a los niños por cultura, sino mostrar que la diversidad forma parte de la vida cotidiana y que todas las expresiones merecen reconocimiento.

Esta perspectiva coincide con UNESCO (2001, 2005), que concibe la diversidad cultural como un componente fundamental de la vida social. También dialoga con los enfoques colombianos de educación inicial que proponen reconocer los contextos de los niños y niñas. En consecuencia, la actividad realizada puede considerarse una primera aproximación dentro de un proceso pedagógico más amplio.

Un resultado que merece especial atención es el aprendizaje de la propia practicante. El diario de campo no se limita a describir lo sucedido; también identifica aspectos por mejorar. Se reconoce que la motivación inicial favoreció la atención, pero que algunos participantes necesitaron mayor acompañamiento. Asimismo, se plantea la necesidad de variar explicaciones y realizar ajustes de acuerdo con la respuesta del grupo.

Esta reflexión transforma la experiencia en conocimiento pedagógico. Schön (1983) plantea que el profesional reflexivo aprende al revisar las decisiones tomadas en situaciones concretas. En educación infantil, esta capacidad resulta esencial porque la planeación no puede anticipar completamente lo que ocurrirá. Una actividad aparentemente sencilla puede revelar nuevas necesidades, intereses o formas de participación.

En este sentido, el diario de campo cumple una doble función: documenta y forma. Documenta porque conserva la secuencia de los hechos; forma porque obliga a interpretar, cuestionar y proyectar mejoras. El ejercicio de escritura permite convertir una vivencia cotidiana en objeto de análisis académico.

Así, uno de los principales aportes de la experiencia no es únicamente lo que los niños pudieron reconocer sobre la bandera, sino lo que la practicante aprendió acerca de planear, observar, acompañar y ajustar. Esta dimensión resulta central en la formación de docentes de educación infantil.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta experiencia deben interpretarse como una aproximación inicial a las posibilidades de trabajar la escucha y la sana convivencia a partir de símbolos patrios. La planificación implementada combinó juego, movimiento, actividad manual y conversación; sin embargo, una sola sesión no permite afirmar que se hayan producido cambios estables en las formas de escuchar o relacionarse. Para sostener conclusiones más amplias se necesitaría implementar nuevas planificaciones y registrar sistemáticamente las interacciones observadas.

El primer aporte identificado es metodológico. La combinación de juego, movimiento, actividad manual y conversación permitió trabajar un mismo contenido mediante diferentes formas de participación. Esto coincide con los referentes colombianos para educación inicial, que reconocen el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como experiencias fundamentales (MEN, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d). El aprendizaje cultural se vuelve más cercano cuando el niño puede actuar, manipular, observar y conversar.

El segundo aporte es didáctico. La bandera funcionó como recurso concreto para observar, manipular y conversar sobre un símbolo patrio. Esta experiencia puede ampliarse hacia preguntas y actividades que relacionen el símbolo con acuerdos del aula, como escuchar cuando alguien habla, compartir materiales y esperar turnos. No obstante, esas extensiones deben distinguirse de lo que efectivamente se hizo en la sesión analizada.

El tercer aporte corresponde a la evaluación y a la inclusión. El hecho de que algunos niños necesitaran ayuda mostró que las propuestas requieren flexibilidad. La atención a diferentes ritmos debe formar parte de la planeación desde el comienzo. En este punto, la experiencia coincide con una visión inclusiva de la educación que entiende la diversidad como una condición del aula y no como una excepción.

Existe también una consideración que debe mantenerse: trabajar con símbolos nacionales puede ofrecer un referente compartido, pero no debe imponerse como única forma de pertenencia ni reemplazar el reconocimiento de las experiencias familiares y comunitarias. En este artículo, los símbolos patrios se entienden como un recurso didáctico para abrir conversaciones sobre respeto y convivencia, no como una solución suficiente por sí sola.

Los resultados también deben interpretarse considerando las limitaciones del estudio. Se trata de una experiencia situada, registrada en un único diario de campo y desarrollada en una jornada específica. No se aplicaron pruebas estandarizadas ni instrumentos longitudinales que permitan medir cambios en identidad cultural. En consecuencia, las conclusiones deben formularse como aprendizajes pedagógicos y posibilidades de intervención, no como evidencia causal.

A pesar de esta limitación, la experiencia aporta un punto de partida para la práctica docente: muestra cómo una actividad con movimiento, elaboración manual y conversación puede servir para planear aprendizajes posteriores. La siguiente fase deberá explicitar las conductas de escucha que se desean promover, registrar qué apoyos se brindan y analizar las respuestas observadas antes de afirmar resultados.

Finalmente, la discusión permite señalar que fortalecer la escucha y la sana convivencia requiere continuidad. La planificación realizada constituye un punto de partida; las nuevas actividades deben diseñarse, aplicarse y documentarse antes de presentarse como resultados. Se sugieren juegos de escucha, acuerdos contruidos con los niños y niñas y relatos o dramatizaciones sobre el respeto, articulados con los símbolos patrios cuando resulte pertinente.

CONCLUSIONES

La planificación realizada con 15 niños y niñas del nivel Jardín permite reflexionar sobre las posibilidades de utilizar la bandera de Colombia como punto de partida para trabajar la escucha y la sana convivencia. La experiencia articuló juego, movimiento, actividad manual y conversación. Su principal aporte es abrir una ruta pedagógica que puede profundizarse mediante nuevas oportunidades para practicar la atención a orientaciones, el respeto por los turnos y la participación respetuosa.

Asimismo, el análisis subraya la importancia de reconocer diferentes ritmos de participación. Algunos niños pueden necesitar que las instrucciones se repitan, que se modele la actividad o que se les brinde más tiempo. Por ello, una estrategia orientada a la convivencia debe ser flexible y evitar interpretar las diferencias de respuesta como falta de interés. Estas necesidades deben documentarse de forma descriptiva en el diario de campo.

Desde una perspectiva crítica, no es posible afirmar que una sola planificación haya fortalecido definitivamente la escucha o la convivencia. Lo que puede sostenerse es que la experiencia ofrece un punto de partida para diseñar y evaluar nuevas oportunidades de aprendizaje. Será necesario implementar las actividades posteriores y registrar sus resultados antes de extraer conclusiones más amplias.

Desde una perspectiva crítica, no es posible afirmar que una sola actividad haya fortalecido definitivamente la identidad cultural. Lo que sí puede sostenerse es que la experiencia generó condiciones pedagógicas favorables para iniciar ese proceso. El fortalecimiento requiere continuidad, articulación con las familias y ampliación hacia diferentes manifestaciones culturales.

Finalmente, el diario de campo demostró su valor como instrumento de reflexión profesional. Registrar lo ocurrido, interpretar las respuestas y reconocer aspectos por mejorar permitió

transformar una actividad de práctica en una oportunidad de aprendizaje docente. Por ello, la sistematización de experiencias debería ocupar un lugar importante en la formación de educadores infantiles.

RECOMENDACIONES

1. Dar continuidad al tema mediante nuevas planificaciones centradas en la escucha y la sana convivencia. La bandera puede ser un punto de partida, pero las siguientes actividades deben vincular explícitamente el símbolo patrio con situaciones cotidianas de respeto y participación.
2. Proponer juegos de escucha y seguimiento de instrucciones, con consignas breves y adecuadas a la edad. Después de cada juego, conversar con los niños y las niñas sobre la importancia de atender, esperar el turno y reconocer a quien está hablando.
3. Construir acuerdos sencillos de convivencia con la participación del grupo, utilizando imágenes o símbolos que ayuden a recordar acciones como escuchar, compartir materiales, pedir la palabra y cuidar a los compañeros.
4. Incorporar dramatizaciones, cuentos, rondas y actividades cooperativas relacionadas con el respeto y la resolución pacífica de desacuerdos. Estas actividades deben presentarse como propuestas hasta que sean implementadas y registradas.
5. Ampliar el concepto de identidad cultural. Además de símbolos nacionales, explorar territorio, memoria, familia, expresiones artísticas, lenguaje, relatos y patrimonio, evitando presentar la cultura como algo fijo o uniforme.
6. Fortalecer el registro en el diario de campo. En futuras experiencias conviene registrar con mayor precisión las preguntas formuladas, respuestas significativas, apoyos brindados y ajustes realizados, respetando la confidencialidad de los niños.
7. Evaluar mediante observación formativa. En lugar de centrarse únicamente en si los niños recuerdan los colores, observar también su capacidad para explicar, representar, relacionar y conversar sobre los significados trabajados.
8. Evitar atribuir características culturales que no hayan sido identificadas mediante observación o diálogo con las familias. La educación intercultural debe partir del respeto y no de estereotipos.

CONFLICTO DE INTERESES.

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

REFERENCIAS

- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid, España: Visor.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (Eds.). (2001). Desarrollo psicológico y educación. Madrid, España: Alianza.
- Corsaro, W. A. (2018). The sociology of childhood (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth and crisis. New York, NY: W. W. Norton.
- Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed. New York, NY: Continuum.
- Hall, S. (1996). Who needs 'identity'? En S. Hall & P. du Gay (Eds.), Questions of cultural identity (pp. 1–17). London, England: SAGE.
- Ley 1098 de 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial No. 46.446, 8 de noviembre de 2006. Colombia.
- Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214, 8 de febrero de 1994. Colombia.
- Ley 1804 de 2016. Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre. Diario Oficial No. 49.953, 2 de agosto de 2016. Colombia.
- Martínez Gallego, et al. (2026). El folclore murciano en Educación Infantil: Identidad, patrimonio y didáctica. Revista Internacional Interdisciplinar de Divulgación Científica.
<https://riidici.com/index.php/home/article/view/86>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014a). El sentido de la educación inicial. Bogotá, Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014b). El juego en la educación inicial. Bogotá, Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014c). El arte en la educación inicial. Bogotá, Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014d). La exploración del medio en la educación inicial. Bogotá, Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Bogotá, Colombia: MEN.

- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá, Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). Orientaciones curriculares para la educación inicial y preescolar. Bogotá, Colombia: MEN.
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Nueva York, NY: Naciones Unidas.
- Piaget, J. (1969). The mechanisms of perception. New York, NY: Basic Books.
- Rogoff, B. (2003). The cultural nature of human development. New York, NY: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. New York, NY: Oxford University Press.
- Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. New York, NY: Basic Books.
- UNESCO. (2001). Universal declaration on cultural diversity. Paris, France: UNESCO.
- UNESCO. (2003). Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage. Paris, France: UNESCO.
- UNESCO. (2005). Convention on the protection and promotion of the diversity of cultural expressions. Paris, France: UNESCO.
- UNESCO. (2010). Investing in cultural diversity and intercultural dialogue. Paris, France: UNESCO.
- UNESCO. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all. Paris, France: UNESCO.
- UNESCO. (2023). Culture and education. Paris, France: UNESCO.
<https://www.unesco.org/es/culture-education>
- UNICEF. (1989). Convention on the Rights of the Child. New York, NY: UNICEF.
- UNICEF. (2019). A world ready to learn: Prioritizing quality early childhood education. New York, NY: UNICEF.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). Thought and language. Cambridge, MA: MIT Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Zabala, A. (1995). *La práctica educativa: Cómo enseñar*. Barcelona, España: Graó.

Zubiría, J. de. (2006). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Fortalecimiento de la identidad cultural en escuelas rurales. (2023). *Revista de investigación educativa y social*. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-30882023000400288

Ministerio de Cultura de Colombia. (2010). *Compendio de políticas culturales*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Cultura.

Ministerio de Cultura de Colombia. (2011). *Política para la gestión, protección y salvaguardia del patrimonio cultural*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Cultura.

OEI. (2010). *Metas educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos.

Aventuras literarias: Despertando el sentido de la lectura en primer grado

Literary adventures: Awakening the sense of reading in first grade

Katherin Lorena Montaña Soto

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Rectoría Tolima-Magdalena Medio, Centro

Estudiante de Pregrado

Licenciatura en Educación Infantil

Katherin.montana @uniminuto.edu.co

ORCID (0000 – 0000)

<https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

Edukivotos. Ibagué, Colombia

RESUMEN

Esta propuesta de intervención pedagógica analiza el fortalecimiento de los procesos de lectoescritura en estudiantes de primer grado del Colegio Adventista de Ibagué. La investigación aborda la heterogeneidad de los niveles de apropiación del sistema escrito (alfabético, silábico-alfabético y silábico) mediante estrategias lúdicas, multisensoriales y la mediación de literatura infantil (cuentos y fábulas). Los resultados demuestran que la articulación de métodos fonéticos y globales, junto con andamiajes visuales como carteleras interactivas y secuencias narrativas, dinamiza la comprensión lectora, fortalece la autonomía y promueve el aprendizaje cooperativo respetando los ritmos individuales.

Palabras clave:

- Lectoescritura
- Estrategias lúdicas
- Comprensión lectora
- Educación infantil
- Psicogénesis de la lengua escrita.

ABSTRACT

This pedagogical intervention proposal analyzes the strengthening of literacy processes in first-grade students at the Colegio Adventista de Ibagué. The research addresses the heterogeneity of appropriation levels of the written system (alphabetic, syllabic-alphabetic, and syllabic) through playful, multisensory strategies and the mediation of children's literature (stories and fables). The results demonstrate that the combination of phonetic and global methods, along with visual scaffolds such as interactive posters and narrative sequences, boosts reading comprehension, strengthens autonomy, and fosters cooperative learning while respecting individual learning paces.

Key words:

- Literacy
- Playful strategies
- Reading comprehension
- Early childhood education
- Psychogenesis of written language.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje del sistema de escritura y el desarrollo de la comprensión lectora constituyen pilares fundamentales en la educación infantil, puesto que trascienden la simple alfabetización mecánica para convertirse en herramientas de construcción del pensamiento, la comunicación autónoma y la inclusión social. En el contexto escolar actual, la enseñanza de la lectura se enfrenta con frecuencia al reto de atender aulas marcadas por una profunda diversidad en los ritmos y formas de aprendizaje de los estudiantes. La presente propuesta pedagógica se llevó a cabo en el Colegio Adventista de Ibagué, una institución educativa privada orientada por valores integrales y ubicada en la Ciudadela Simón Bolívar de Ibagué, Tolima.

La población objeto de estudio correspondió al grado primero, un microsistema escolar caracterizado por un grupo reducido de estudiantes con una marcada heterogeneidad en la apropiación del código escrito. A partir de una caracterización inicial sustentada en los aportes teóricos de Ferreiro y Teberosky, se identificó que el aula se dividía de manera equitativa en tres niveles de desarrollo cognitivo: un nivel alfabético, en el cual el estudiante decodifica y produce textos con autonomía y fluidez; un nivel silábico-alfabético, donde se presentan avances en la relación grafema-fonema pero subsisten desafíos en la comprensión global de consignas; y un nivel silábico estricto, condicionado por la

segmentación fonética y por prácticas tradicionales de memorización mediante cartillas en el entorno familiar.

Esta polarización en el aula evidenció que la enseñanza lineal, estandarizada y homogénea no responde a las necesidades reales de los niños. El abordaje tradicional enfocado únicamente en la repetición de sílabas aisladas genera frustración en quienes inician la apropiación del código y desmotivación en quienes ya lo dominan. Por tanto, la problemática central identificada radicó en la brecha de comprensión y autonomía lectora provocada por la disparidad en los niveles de desarrollo escritural.

Para responder a este reto, se formuló como objetivo general fortalecer los procesos de lectoescritura a través de estrategias lúdicas y literarias para favorecer la comprensión lectora y la apropiación del código escrito en los estudiantes del grado primero. De este objetivo se derivaron tres metas específicas: caracterizar los niveles iniciales de apropiación del código escrito mediante diagnósticos pedagógicos; diseñar e implementar secuencias didácticas basadas en el uso de cuentos, fábulas y recursos multisensoriales que articulen la conciencia fonológica con el sentido global de los textos; y evaluar el impacto de las estrategias lúdicas en la transición hacia la comprensión lectora crítica y la autonomía.

La propuesta se fundamenta en un marco normativo colombiano robusto. La Constitución Política de Colombia (1991) establece en su artículo 67 que la educación es un derecho y un servicio público enfocado en el acceso al conocimiento y los bienes de la cultura. Asimismo, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), en su artículo 21, señala expresamente como objetivo de la educación básica primaria el desarrollo de habilidades comunicativas para leer, comprender, hablar y escribir en lengua castellana. De igual forma, las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar (MEN, 2017) señalan que la lectura y escritura no se reducen a la decodificación de signos, sino que son prácticas socioculturales de construcción de sentido a través de la literatura y el juego. Finalmente, el Plan Nacional de Lectura y Escritura "Leer es mi Cuento" insta a integrar la lectura en la cotidianidad escolar como un eje de desarrollo integral.

MARCO TEORICO

La fundamentación teórica de este estudio se estructura en torno a tres categorías conceptuales esenciales: la lectoescritura como proceso constructivo, las estrategias lúdicas como motor de aprendizaje y la comprensión lectora como interacción activa.

1. La Lectoescritura desde la Psicogénesis del Lenguaje Escrito

La lectoescritura se concibe como un proceso complejo de construcción de sentido donde el sujeto interactúa activamente con los textos para interpretar y producir mensajes dotados de significación. Para comprender esta categoría, es indispensable acudir a la investigación pionera de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1991), quienes

demonstraron que los niños construyen hipótesis y teorías propias sobre el sistema de escritura mucho antes de ingresar a la instrucción escolar formal. Las autoras afirman: "El niño no espera la enseñanza escolar para empezar a elaborar sus propias ideas acerca de la naturaleza de la lengua escrita; muy por el contrario, las elabora a partir de sus múltiples interacciones con el medio" (Ferreiro & Teberosky, 1991, p. 20).

Bajo este enfoque constructivista y sociocultural, el aprendizaje de la escritura transita por niveles conceptuales definidos (pre-silábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético). El niño no aprende por copia pasiva, sino mediante la reorganización de sus esquemas mentales al interactuar con textos reales. Por ello, la intervención no se apoya en una metodología rígida, sino en la articulación estratégica entre el Método Fonético-Articulador (como andamiaje para fortalecer la conciencia fonológica) y el Método Global-Significativo (que parte de unidades con sentido completo como cuentos e imágenes).

2. Las Estrategias Lúdicas y el Aprendizaje Multisensorial

Las estrategias lúdicas se definen como el conjunto de acciones pedagógicas basadas en el juego, la recreación y el disfrute, diseñadas para movilizar el interés infantil, reducir la ansiedad y facilitar la apropiación de saberes de manera natural y significativa. Teóricamente, este enfoque se respalda en los aportes de María Montessori y Lev Vygotsky. Montessori (2014) resalta el papel de la manipulación concreta y la actividad libre en la estructuración mental del niño: "El niño, guiado por un maestro interior, trabaja incesantemente con alegría por su propia construcción mental, y el material de desarrollo le proporciona los medios necesarios para fijar la atención".

Por su parte, Vygotsky postula que el juego crea una Zona de Desarrollo Próximo, permitiendo que el niño actúe por encima de sus conductas habituales. En el aula de primer grado, las estrategias lúdicas transforman el aula en un espacio de inmersión corporal, mediante dinámicas de movimiento inspiradas en historias, carteleros de correspondencia interactiva, tendedores de secuencias narrativas y memoramas visuales que conectan el juego con la consolidación del código escrito.

3. La Comprensión Lectora como Proceso Interactivo

La comprensión lectora se entiende como la capacidad cognitiva mediante la cual el lector no solo decodifica signos gráficos, sino que construye un significado global, interpreta intenciones del autor y emite juicios reflexivos. Ferreiro (1991) sostiene que leer no es decodificar letra por letra, sino anticipar sentido, formular hipótesis y dialogar de forma activa con el texto.

Pedagógicamente, esta propuesta promueve el desarrollo progresivo de tres niveles de comprensión: el nivel literal (identificación de datos y personajes), el nivel inferencial

(deducción de intenciones y relaciones de causa-efecto) y el nivel crítico (reflexión sobre las enseñanzas o moralejas aplicadas a la vida cotidiana).

MÉTODO

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con alcance descriptivo-propositivo, enmarcado en la metodología de la Investigación-Acción Pedagógica. Este diseño permite a la docente en formación observar, reflexionar y transformar de manera continua su propia práctica en el aula.

Población y Muestra: La experiencia se llevó a cabo en el Colegio Adventista de Ibagué con el grado primero, conformado por tres estudiantes de seis años de edad de estrato socioeconómico medio. La muestra intencional estuvo representada por tres perfiles cognitivos diferenciados: Sara (nivel silábico), Valerie (nivel silábico-alfabético) y Noah (nivel alfabético).

Instrumentos de Recolección de Información: Se emplearon dos instrumentos principales:

1. Secuencias Didácticas / Planeaciones de Clase: Diseñadas bajo el enfoque de Actividades Rectoras (juego, arte, literatura y exploración del medio), articulando DBA de lenguaje y competencias multidimensionales.
2. Diarios de Campo Narrativo-Reflexivos: Formatos estructurados que registraron la descripción detallada de la experiencia, el análisis situacional teórico y la interpretación crítica de lo vivido.

Procedimiento de Intervención: Se diseñaron e implementaron secuencias centradas en mediaciones literarias específicas: la primera basada en el cuento "La rana Cony" (estructura narrativa e inicio, desarrollo y final) y la segunda orientada a la fábula ("El león y el ratón" y "La hormiga y la paloma", análisis de moralejas y co-creación de historias). Las sesiones integraron recursos multisensoriales como proyectores, videos animados sin narración, tendedores de historias con ganchos de colores, carteleras interactivas y memoramas gigantes de palabras e imágenes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos a partir de la implementación de las secuencias didácticas reflejan avances cualitativos significativos en la comprensión lectora y la apropiación del sistema escrito en los estudiantes de primer grado.

1. Implementación de la Estrategia "El cuento y sus partes" (La rana Cony) Durante la primera sesión pedagógica, la mediación partió de una dinámica de inmersión corporal donde los niños imitaron los movimientos de los personajes (saltos de rana

y caminata de pato), lo que activó la motivación intrínseca y la disposición emocional hacia el aprendizaje. Posteriormente, la proyección de un video animado compuesto únicamente por imágenes y sonidos naturales posibilitó la inmersión cognitiva sin la interferencia de la narración oral previa.

En el momento de la lectura compartida, se implementó un andamiaje diferenciado: el estudiante en nivel alfabético (Noah) asumió el liderazgo de la lectura fluida, mientras que la estudiante en nivel silábico-alfabético (Valerie) aportó a la reconstrucción global del sentido a partir de las imágenes. Por su parte, la estudiante en etapa silábica (Sara) logró realizar una lectura más ágil apoyada en el método fonético-articulador.

El uso de la cartelera interactiva con códigos de color (Azul para Inicio, Amarillo para Desarrollo y Rojo para Final) permitió que la totalidad del grupo identificara y ordenara correctamente la estructura del cuento. Sara logró asociar el valor sonoro inicial de las palabras clave; Valerie comprendió la secuencia temporal e instrucciones de la actividad; y Noah reflexionó críticamente sobre el mensaje del relato.

2. Implementación de la Estrategia "La Fábula y su Estructura" En la segunda intervención, orientada a la comprensión de las fábulas "El león y el ratón" y "La hormiga y la paloma", se introdujo la estrategia lúdica «El tendedero de la historia». Mediante una cuerda con pinzas de colores, los estudiantes manipularon físicamente las tarjetas ilustradas de los momentos narrativos, asociando la secuencia temporal con el concepto abstracto de moraleja.

Un resultado relevante fue la co-creación de una fábula inédita. A través de fichas de selección autónoma de personajes (el erizo, la zorra, el oso y el dinosaurio) y escenarios mágicos, los niños construyeron colaborativamente el relato, redactando las acciones y dibujando las escenas en sus libros. La sesión finalizó con un memograma gigante de parejas (imagen y texto), lo cual facilitó la consolidación de la lectura visual en un ambiente de disfrute libre de presiones.

Discusión

Los hallazgos de esta intervención concuerdan con la teoría de la psicogénesis de la lengua escrita de Ferreiro y Teberosky (1991), reafirmando que los infantes no son receptores pasivos, sino constructores activos que formulan hipótesis sobre la escritura cuando se enfrentan a textos con sentido pleno y contexto real. La articulación del método fonético y el método global demostró ser una respuesta pedagógica efectiva para atender aulas heterogéneas, superando el reduccionismo de las cartillas silábicas tradicionales.

Asimismo, se valida la postura de Montessori (2014) y Vygotsky respecto a la importancia de los recursos tangibles y lúdicos. Herramientas como las carteleras de colores, los tendedores de historias y los juegos de memoria actuaron como andamiajes en la Zona de Desarrollo Próximo, permitiendo que la estudiante silábica transitara con mayor confianza hacia fases más avanzadas y que los estudiantes intermedios y avanzados profundizaran en la comprensión analítica y la creatividad narrativa.

CONCLUSIONES

La caracterización diagnóstica basada en la psicogénesis del lenguaje escrito permitió comprender la heterogeneidad del aula de primer grado no como una barrera, sino como una oportunidad para el aprendizaje cooperativo y la mediación diferenciada.

El diseño de secuencias didácticas articuladas a través de actividades rectoras (juego y literatura) y recursos multisensoriales (carteleras interactivas, tendedores de historias y memoramas) favoreció de manera directa el tránsito de los estudiantes hacia niveles superiores de comprensión lectora y autonomía escritural.

La integración estratégica del Método Fonético-Articulador y el Método Global-Significativo brindó andamiajes acordes a los ritmos individuales: fortaleció la conciencia fonológica en la etapa silábica, mejoró la comprensión de consignas en el nivel intermedio y potenció el liderazgo y pensamiento crítico en el nivel alfabético.

Las estrategias lúdicas demostraron reducir la ansiedad escolar y fomentar una actitud positiva hacia la lectura, transformando el proceso de alfabetización en una experiencia placentera, colaborativa y con sentido para las infancias.

RECOMENDACIONES

Se sugiere a los docentes de educación infantil trascender las metodologías tradicionales mecanizadas y adoptar enfoques integradores que combinen la conciencia fonológica con la inmersión en literatura infantil de alta calidad desde los primeros grados.

Es aconsejable implementar materiales didácticos tangibles y multisensoriales en el aula (cuerdas de secuencias, códigos de color, pictogramas) que permitan a los niños manipular las estructuras narrativas antes de enfrentarse a la representación escrita abstracta.

Se recomienda sensibilizar a las familias sobre la importancia de apoyar el proceso lectoescritor desde el goce literario y la lectura compartida en el hogar, evitando la dependencia exclusiva de cartillas silábicas rígidas.

Para futuras investigaciones y prácticas pedagógicas, se sugiere monitorear los estados de fatiga y ritmos biológicos de los estudiantes, incorporando pausas activas breves que mantengan la atención y el bienestar emocional durante las jornadas de aula.

CONFLICTO DE INTERESES.

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

REFERENCIAS

Barreto Mesa, M., Caro Yazo, L. Á., Bejarano Novoa, D. C., & Camacho, J. (2017). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf

Constitución Política de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia 1991. Bogotá, Colombia. <https://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-2/articulo-67>

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1991). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI Editores. <https://www.aacademica.org/000-067/173.pdf>

Ley General de Educación. (1994). Ley 115 de 1994. Congreso de la República de Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>

Material de apoyo institucional - Colegio Adventista de Ibagué. (2026). Taller de lectura y escritura: El cuento, la fábula y su estructura. Ibagué. Ministerio de Educación Nacional &

Ministerio de Cultura. (2021). Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO) «Leer es mi cuento». Biblioteca Nacional de Colombia. www.mineducacion.gov.co

Montessori, M., & Blanco, C. S. (2014). El método de la pedagogía científica. Biblioteca Nueva. https://sitraiemsorg.wordpress.com/wpcontent/uploads/2025/05/el_metodo_de_la_pedagogia_cientifica_aplicado_a_la_educacion_de.pdf

**EL MÉTODO GLOBAL COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA FORTALECER
LOS PRIMEROS PASOS EN LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN PREJARDÍN**
**THE GLOBAL METHOD AS A PEDAGOGICAL STRATEGY FOR STRENGTHENING THE FIRST
STEPS IN READING AND WRITING IN PRE-KINDERGARTEN**

María Alejandra Odoñez Guzmán

Afiliación del autor

Licenciatura en Educación Infantil, Corporación Universidad Minuto de Dios
Pregrado

maria.ordonez-gu@uniminuto.edu.co

ORCID (0009-0002-5959-5291)

María Alejandra Odoñez Guzmán (0009-0002-5959-5291) - ORCID

Edukivotos. Ibagué, Colombia

RESUMEN

El artículo analiza una propuesta pedagógica orientada a fortalecer los primeros acercamientos a la lectura y la escritura en 14 niños y niñas de Prejardín, entre los 3 y 4 años, del Liceo Musical Santa Cecilia de Ibagué. La intervención parte de un diagnóstico que identifica producciones escritas presilábicas y diferentes ritmos de aprendizaje. Se adopta el método global como orientación pedagógica para relacionar imágenes, objetos, palabras significativas y experiencias cotidianas. Las estrategias implementadas incluyen canciones de las vocales, cartel visual, Maleta del Comegalletas, dado, fichas, caja sorpresa, tapete de vocales, asociación de objetos con sonidos iniciales y trazado con espuma de afeitar y cartones plastificados. Asimismo, se incorporan un rompecabezas y un cuento grande de lectura para promover la observación, la comprensión oral y la construcción de significados. Los diarios de campo registran motivación, participación y reconocimiento emergente de algunas vocales, además de necesidades de acompañamiento individual.

Palabras clave: método global; educación inicial; lectura emergente; escritura emergente; estrategias lúdicas.

ABSTRACT

This article examines a pedagogical proposal designed to strengthen early reading and writing experiences among 14 children aged three to four in the Pre-Kindergarten group at Liceo Musical Santa Cecilia in Ibagué, Colombia. The intervention begins with an initial assessment identifying presyllabic writing productions and different learning paces. The global method guides the proposal by connecting images, objects, meaningful words, and everyday experiences. The strategies include vowel songs, a visual chart, the Cookie Monster bag, dice, cards, a surprise box, a vowel mat, objects associated with initial sounds, and vowel tracing using shaving foam and laminated cards. A puzzle and a large-format storybook are also incorporated to encourage observation, oral comprehension, participation, and meaning-making. Field diaries document children's motivation, engagement, and emerging recognition of some vowels, while also identifying needs for individualized support. The experience highlights the value of playful, multisensory, and contextualized activities in fostering positive early encounters with written language.

Key words: global method; early childhood education; emergent reading; emergent writing; playful strategies.

INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura son prácticas culturales que permiten comunicar ideas, conservar experiencias, construir conocimiento y participar en la vida social. En la primera infancia, sin embargo, su aprendizaje no debe entenderse únicamente como la adquisición anticipada de códigos convencionales, la repetición de letras o la copia de palabras. Antes de leer y escribir de manera convencional, los niños exploran los textos que circulan en su entorno, interpretan ilustraciones, reconocen marcas gráficas, preguntan por los nombres de las cosas y producen dibujos, garabatos y trazos con los que intentan representar significados. Estas acciones constituyen experiencias iniciales de aproximación a la cultura escrita y merecen ser reconocidas como parte del aprendizaje.

El presente artículo se deriva de la matriz de análisis elaborada durante la práctica pedagógica en el grado Prejardín del Liceo Musical Santa Cecilia, ubicado en Ibagué, Tolima. La población observada está conformada por 14 niños y niñas entre los 3 y 4 años. En el diagnóstico consignado en la matriz, las producciones gráficas del grupo se ubican en el nivel presilábico, aunque se identifican diferentes ritmos y necesidades de acompañamiento: ocho estudiantes fueron descritos en un nivel esperado para su proceso, cuatro en proceso y dos con necesidad de fortalecimiento. Estas categorías se emplearon como una descripción pedagógica inicial y no como etiquetas permanentes ni como una evaluación clínica.

El diagnóstico permitió reconocer la importancia de planear experiencias que partieran de los intereses infantiles y de situaciones cercanas. A estas edades, la relación con la escritura puede manifestarse en el reconocimiento del nombre propio, la interpretación de imágenes, la escucha de cuentos, la exploración de carteles, la participación en canciones y el intento de reproducir trazos. Por eso, el desafío pedagógico no consiste en apresurar la alfabetización formal, sino en enriquecer las oportunidades para que los niños descubran que los textos tienen propósitos, representan mensajes y se relacionan con su vida cotidiana.

Como fundamento conceptual se retoman los aportes de Ferreiro y Teberosky (1979), quienes explican que los niños construyen hipótesis acerca del sistema de escritura, y los planteamientos de Solé (1992) y Goodman (1986), que permiten comprender la lectura como una actividad de construcción de significado y no como una simple identificación de símbolos. Estas perspectivas dialogan con los referentes colombianos de educación inicial, en especial con las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional sobre juego, literatura, exploración del medio, seguimiento al desarrollo y ambientes pedagógicos enriquecidos.

En este marco se propone el método global como una orientación para presentar unidades escritas vinculadas con significados reconocibles, acompañadas por imágenes, objetos, palabras familiares y situaciones de comunicación. En la práctica descrita, el trabajo se concentró en el reconocimiento visual y oral de las vocales A, E, I, O y U, la relación entre algunas vocales y palabras conocidas, y la aproximación al trazo. La elección de las vocales responde a las actividades registradas en las planeaciones; por tanto, no se afirma que su reconocimiento equivalga por sí solo al dominio de la lectura ni

que el método global deba excluir otras experiencias de conciencia fonológica o exploración del código escrito.

Las actividades implementadas buscaron integrar juego, lenguaje oral, movimiento, exploración sensorial y representación gráfica. En una primera experiencia, los niños participaron en una canción de las vocales, exploraron la Maleta del Comegalletas, lanzaron un dado, seleccionaron fichas y trazaron grafías con los dedos sobre espuma de afeitar. En una segunda planeación, la caja sorpresa despertó curiosidad, el tapete de vocales vinculó objetos con letras iniciales y los cartones plastificados permitieron repetir los trazos con marcadores borrables. La organización en momentos de inicio, desarrollo y cierre favoreció una secuencia comprensible, con oportunidades para observar, nombrar, manipular, desplazarse, probar y compartir.

El propósito del artículo es analizar de qué manera estas estrategias contribuyeron a fortalecer los primeros acercamientos a la lectura y la escritura, describir los avances y dificultades registrados en los diarios de campo, y reflexionar sobre las decisiones docentes necesarias para responder a distintos ritmos de aprendizaje. Se presta atención tanto a la motivación y la participación como a las necesidades que persistieron, porque una lectura crítica de la práctica no debe presentar únicamente logros ni atribuir efectos concluyentes sin mediciones comparativas.

El interés del trabajo radica en documentar una experiencia situada de educación inicial que puede orientar la reflexión docente. Su alcance es descriptivo y pedagógico: las evidencias provienen de las observaciones narrativas consignadas durante dos experiencias y no de un diseño experimental. Por ello, los hallazgos se interpretan como indicios de participación, reconocimiento emergente y necesidades de apoyo, no como prueba de eficacia generalizable. El artículo organiza la discusión en torno a los fundamentos conceptuales y normativos, la metodología de la experiencia, los resultados observados, las implicaciones pedagógicas y las recomendaciones para dar continuidad al proceso.

MARCO TEORICO

La lectura emergente en la primera infancia

La lectura en educación inicial se comprende como una práctica de interpretación y construcción de sentido que antecede al dominio convencional del código alfabético. Los

niños se aproximan a ella cuando escuchan leer a un adulto, exploran libros, comentan ilustraciones, anticipan lo que podría ocurrir en una historia, reconocen personajes y conectan una narración con sus experiencias. En este periodo, la lectura compartida favorece el lenguaje oral, el vocabulario, la comprensión, la imaginación y la disposición para participar en situaciones comunicativas. No se trata de suponer que todo niño que interpreta imágenes ya lee de manera convencional, sino de reconocer que la comprensión y la interacción con textos se desarrollan gradualmente.

Solé (1992) plantea la lectura como una actividad en la que el lector interactúa con el texto desde sus propósitos y conocimientos previos. En Prejardín, esta idea se traduce en ofrecer libros ilustrados, carteles y palabras contextualizadas que tengan sentido para los niños. La docente puede invitar a observar una portada, preguntar qué creen que sucederá, escuchar las explicaciones infantiles y retomar sus aportes durante la narración. La conversación posterior permite que los niños expresen qué les llamó la atención y que relacionen el relato con situaciones conocidas.

Goodman (1986) describe la lectura como un proceso activo de construcción de significado, en el que el lector utiliza indicios disponibles y conocimientos previos. En el aula infantil, las imágenes, la disposición de los textos, los objetos y las situaciones comunicativas funcionan como apoyos para formular interpretaciones. Estas aproximaciones deben acompañarse de la lectura real realizada por el adulto, para que los niños tengan contacto con la forma en que se usan los textos y no se limite la experiencia a adivinar imágenes o memorizar letras.

La lectura compartida cumple además una función social y afectiva. Los momentos de cuento permiten construir atención conjunta, turnos de conversación, escucha y confianza para formular preguntas. Las historias ofrecen oportunidades para nombrar emociones, conocer otras realidades y ampliar las formas de explicar el mundo. En consecuencia, el ambiente lector de Prejardín requiere libros accesibles, tiempo para mirar y volver a mirar, lectura expresiva del adulto y aceptación de las interpretaciones iniciales, incluso cuando difieran de la respuesta que se esperaba.

El Ministerio de Educación Nacional (2014) reconoce la literatura como una experiencia esencial de la educación inicial y propone acercar a los niños a diversos lenguajes, relatos y formas de expresión. La lectura no debe reducirse a una preparación para tareas escolares posteriores; tiene valor en sí misma como experiencia de disfrute, vínculo,

imaginación y participación cultural. De esta manera, las canciones, rondas, juegos de palabras y cuentos pueden integrarse a la propuesta sin perder su dimensión estética ni convertirse exclusivamente en ejercicios para identificar letras.

La escritura emergente y las hipótesis infantiles

La escritura es una forma de representación que permite comunicar mensajes mediante signos gráficos. En la primera infancia, su desarrollo incluye exploraciones que no se corresponden todavía con la ortografía ni con la direccionalidad convencional. Los garabatos, dibujos, líneas, combinaciones de formas y letras conocidas pueden ser intentos de escribir, especialmente cuando el niño explica que ha escrito su nombre, una nota o el contenido de una historia. La tarea pedagógica consiste en escuchar la interpretación que el niño da a sus producciones, reconocer su intención y ofrecer modelos escritos auténticos.

Ferreiro y Teberosky (1979) mostraron que los niños no son receptores pasivos de letras que deban copiar, sino sujetos que elaboran hipótesis sobre qué representa la escritura y cómo funciona. Sus producciones gráficas expresan maneras de comprender el sistema escrito en un momento determinado. Esta perspectiva invita a observar las producciones, preguntar qué dice lo escrito y documentar los cambios a lo largo del tiempo. El nivel presilábico mencionado en la matriz es útil como referencia de partida, pero no debe usarse para homogeneizar a todos los niños ni para anticipar de forma rígida cuándo alcanzarán otros niveles.

Teberosky (1996) destaca la importancia de las experiencias de escritura emergente y del contacto con prácticas reales de escritura. Los niños pueden observar cómo una persona escribe una lista, firma una tarjeta, registra una asistencia o rotula un objeto. También pueden producir mensajes mediante dibujos y marcas propias, dictar textos a un adulto o intentar escribir su nombre con apoyo de una tarjeta modelo. Tales oportunidades muestran que escribir tiene destinatario, intención y contexto, y que no consiste solamente en ejercitar la mano.

La motricidad fina y la coordinación visomotora forman parte de las habilidades que pueden acompañar la producción gráfica, pero no deben confundirse con el conocimiento del sistema escrito. Un niño puede tener interés por comunicar algo y aún necesitar apoyo para controlar un marcador; otro puede reproducir una forma con precisión sin comprender todavía qué representa. Por ello, conviene valorar por separado la intención

comunicativa, la exploración de grafías, la relación con el mensaje y el control motor, sin reducir la evaluación a la apariencia de la letra.

En el grupo observado, el diagnóstico inicial registró garabatos, trazos y representaciones gráficas propias del acercamiento presilábico. Las actividades con espuma de afeitar y cartones plastificados ofrecieron oportunidades para explorar la forma de las vocales sin que el error tuviera consecuencias definitivas, pues el trazo podía borrarse y repetirse. Estas actividades son valiosas como experiencias de exploración y familiarización gráfica, siempre que se acompañen de conversaciones sobre qué se está intentando representar y se integren con situaciones significativas de lectura y escritura.

El método global: posibilidades y precauciones

El método global se asocia con una aproximación que parte de unidades lingüísticas dotadas de significado —por ejemplo, palabras o expresiones conocidas— para favorecer el reconocimiento visual y la relación entre forma escrita y sentido. En la propuesta analizada, esta orientación aparece en la asociación de vocales con imágenes, objetos y palabras cercanas a la experiencia infantil. El principio pedagógico relevante es que el material escrito no se presente como una forma vacía, sino vinculado con algo que el niño pueda observar, nombrar, recordar o utilizar para comunicar.

En edades tempranas, una aproximación global puede favorecer la motivación porque comienza con elementos familiares, como los nombres propios, las etiquetas de materiales, los personajes de cuentos o los carteles del aula. La repetición de palabras en contextos reales permite que los niños las encuentren más de una vez y establezcan relaciones entre el texto y su función. Sin embargo, reconocer visualmente una palabra conocida no equivale necesariamente a poder decodificar otras palabras nuevas. Por esta razón, el enfoque global puede convivir con juegos de sonidos, atención a las letras y exploración de correspondencias entre lenguaje oral y escrito, de manera gradual y adecuada al desarrollo.

Las experiencias con vocales requieren una precisión especial: identificar una vocal aislada y asociarla con una imagen puede ayudar a observar su forma y escuchar su sonido, pero la relación entre letras y sonidos debe trabajarse dentro de palabras y situaciones lingüísticas reales. En algunas palabras, el sonido inicial puede ser difícil de distinguir para niños pequeños y ciertas imágenes pueden nombrarse de manera diferente según el vocabulario familiar. La docente necesita verificar qué palabra usa cada niño,

modelar su pronunciación sin convertir la actividad en una prueba y aceptar respuestas aproximadas como punto de partida para nuevas oportunidades.

El método global tampoco debe interpretarse como una receta universal ni como sustituto de toda enseñanza explícita. La pertinencia de una estrategia depende de la intención, el contexto, los recursos y la respuesta de los niños. En el presente artículo se analiza como una orientación pedagógica de la intervención y no como una técnica cuya superioridad sobre otros enfoques haya sido demostrada mediante comparación experimental. La combinación con narración, conversación, exploración de textos, conciencia fonológica emergente y producción gráfica permite mantener una mirada amplia del proceso.

Juego, exploración, arte y literatura como experiencias integradas

El juego constituye una forma privilegiada de participación en la educación inicial. En una dinámica lúdica, los niños pueden explorar reglas sencillas, asumir turnos, probar soluciones y relacionarse con otros. La Maleta del Comegalletas, el dado y las fichas con vocales introdujeron una meta comprensible y una expectativa que estimuló la curiosidad. El valor pedagógico no proviene únicamente del personaje o del material llamativo, sino de la relación entre la acción lúdica y el propósito de aprendizaje, así como del acompañamiento que permite conversar, observar y volver a intentar.

El movimiento puede ayudar a mantener la implicación de los niños y a ofrecer otras formas de participación. El tapete de vocales convirtió la identificación en una actividad corporal: los estudiantes observaban un objeto, escuchaban su nombre y se desplazaban hacia una grafía. Esta experiencia integró lenguaje, percepción visual, equilibrio, coordinación y convivencia. Para asegurar que el movimiento no se convierta en una carrera por responder primero, la docente debe organizar turnos, modelar la acción, dar tiempo suficiente y ofrecer ayuda cuando sea necesario.

La exploración sensorial permite experimentar materiales y superficies de maneras distintas. Trazar con los dedos sobre espuma de afeitar y escribir sobre cartones plastificados ofrece retroalimentación táctil y la posibilidad de borrar y repetir. Estas experiencias pueden despertar curiosidad y reducir la preocupación por equivocarse, aunque deben prepararse con criterios de higiene, supervisión y seguridad. La exploración no debe evaluarse únicamente por la forma final del trazo; también importa observar la disposición, la elección de movimientos, la interacción con el material y la verbalización que acompaña la acción.

Las actividades rectoras —juego, arte, literatura y exploración del medio— no son compartimentos separados. Una canción de vocales es al mismo tiempo una experiencia musical, lingüística y social; una caja sorpresa puede promover juego, oralidad y observación; el trazado de una grafía puede vincularse con una historia o con el nombre de un objeto presente en el aula. El Ministerio de Educación Nacional (2014, 2017) propone reconocer las particularidades de la educación inicial y diseñar experiencias que favorezcan el desarrollo integral, no solamente el desempeño en una tarea aislada.

Evaluación formativa, diversidad y rol docente

En la primera infancia, la evaluación debe apoyarse en observación sistemática, documentación de las producciones, conversaciones y análisis de la participación. Un criterio como “reconoce algunas vocales” puede orientar la observación, pero necesita describirse con evidencias: si el niño señala una grafía cuando se nombra, si la denomina espontáneamente, si la relaciona con una imagen o si requiere una pista. Registrar estas diferencias permite ajustar la planeación y evitar conclusiones generales basadas únicamente en una actividad.

El diagnóstico de la matriz presenta tres grupos descriptivos: ocho niños en nivel esperado para el proceso, cuatro en proceso y dos que requieren fortalecimiento. Esta distribución ayuda a recordar que una misma experiencia puede producir respuestas diferentes. La planificación debe prever apoyos visuales, repetición, modelado, tiempo adicional, opciones para responder oralmente o mediante señalamiento y posibilidades de manipular objetos antes de realizar el trazo. Diferenciar el apoyo no significa reducir las expectativas de participación, sino abrir distintas vías para acercarse al propósito.

El rol docente consiste en preparar un ambiente intencional, presentar materiales, hacer preguntas comprensibles, modelar procedimientos y ofrecer retroalimentación respetuosa. La retroalimentación puede describir el esfuerzo y el proceso —“miraste la tarjeta y encontraste la misma forma”— en lugar de limitarse a calificar la respuesta como correcta o incorrecta. También debe evitar comparar públicamente a los niños, ya que el desarrollo del lenguaje escrito no ocurre de forma idéntica ni lineal en todos los casos.

El trabajo con las familias puede ampliar las experiencias de lectura y escritura fuera del aula. Compartir cuentos, mirar rótulos durante un paseo, reconocer el nombre en pertenencias o invitar al niño a dictar una nota son acciones cotidianas que no requieren convertir el hogar en un espacio de tareas repetitivas. La comunicación con las familias

debe explicar que los garabatos y dibujos pueden tener valor comunicativo y que la finalidad es acompañar la curiosidad, no exigir resultados convencionales antes de tiempo.

Marco normativo colombiano

La Ley 115 de 1994 constituye un referente general para la organización del servicio educativo y el desarrollo de habilidades comunicativas. En la matriz se relaciona con la importancia de escuchar, hablar, leer y escribir. Para una propuesta de Prejardín, su uso debe realizarse con atención al nivel educativo y a las disposiciones aplicables a educación inicial y preescolar, sin trasladar automáticamente expectativas de grados posteriores.

La Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia, establece el marco de protección integral de los derechos de los niños. En la propuesta, este referente respalda el deber de promover experiencias educativas pertinentes, respetuosas y favorables al desarrollo. La Ley 1620 de 2013 se vincula con la convivencia escolar y la construcción de ambientes de participación, cuidado y respeto, condiciones que favorecen el trabajo cooperativo durante las actividades.

Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar y los documentos orientadores del Ministerio de Educación Nacional ofrecen referentes para comprender el lenguaje, la literatura, el juego y la exploración como componentes de una formación integral. Los Derechos Básicos de Aprendizaje de Transición pueden consultarse como orientación curricular, pero deben adaptarse con prudencia a la edad y al nivel de Prejardín. El uso de estos referentes no reemplaza la observación del grupo ni autoriza a imponer aprendizajes formales que no correspondan a su proceso.

Los documentos sobre el sentido de la educación inicial, la literatura, el juego, el arte, la exploración del medio y el seguimiento al desarrollo integral destacan la importancia de diseñar ambientes ricos en experiencias y de observar los procesos infantiles de manera contextualizada. En conjunto, estos referentes respaldan la intención de la propuesta: ofrecer oportunidades de acercamiento a la cultura escrita que integren la oralidad, el juego, los materiales concretos, el vínculo afectivo y la diversidad de ritmos.

MÉTODO

El trabajo corresponde a una sistematización descriptiva de una experiencia pedagógica desarrollada en el grado Prejardín del Liceo Musical Santa Cecilia, en Ibagué, Tolima. Su propósito fue fortalecer los primeros acercamientos a la lectura y la escritura mediante estrategias lúdicas orientadas por el método global. No se planteó como un experimento ni incluyó grupo de comparación; por tanto, el análisis se limita a describir las actividades y las evidencias registradas en los diarios de campo.

La población participante estuvo conformada por 14 niños y niñas de 3 a 4 años. El diagnóstico consignado en la matriz ubicó las producciones gráficas del grupo en una etapa presilábica. La distribución descriptiva fue de ocho estudiantes en un nivel esperado para su proceso (57 %), cuatro en proceso (29 %) y dos que requerían fortalecimiento (14 %). Estos porcentajes corresponden a las categorías presentadas en el documento original y no representan resultados de una prueba estandarizada.

La intervención se documentó en dos planeaciones. La primera, fechada el 28 de septiembre de 2026, tuvo como propósito favorecer el reconocimiento visual y oral de las vocales A, E, I, O y U. Incluyó una canción, un cartel visual, la Maleta del Comegalletas, lanzamiento de dado, selección de fichas y asociación con imágenes. Como cierre, se invitó a los niños a realizar trazos sobre espuma de afeitar, nombrando las vocales que recordaban. La segunda experiencia, fechada el 30 de septiembre de 2026, propuso fortalecer la identificación y diferenciación de las vocales mediante una caja sorpresa, movimientos corporales, un tapete de vocales y la asociación de objetos con sonidos iniciales. Para el cierre se emplearon cartones plastificados y marcadores borrables.

Las técnicas de seguimiento fueron la observación pedagógica y el registro narrativo en diarios de campo. Se atendió a indicadores descritos en las planeaciones: interés y participación, reconocimiento visual de algunas vocales, intentos de nombrarlas, asociación entre grafía e imagen u objeto, seguimiento de instrucciones, respeto de turnos y aproximación al trazado. La información fue organizada temáticamente en cuatro ejes: participación y motivación; reconocimiento visual y oral; exploración gráfica y coordinación; y dificultades que requieren continuidad.

El análisis se realizó mediante lectura de los registros narrativos y agrupación de evidencias recurrentes. Se distinguió entre lo que el documento reporta —por ejemplo,

participación entusiasta, identificación espontánea de algunas vocales y necesidad de apoyo en ciertos casos— y la interpretación pedagógica de esos hallazgos. No se calcularon cambios pre y post intervención porque la matriz no presenta mediciones comparables individuales ni una prueba de salida sistemática. En consecuencia, las expresiones “avance” o “fortalecimiento” se entienden como observaciones cualitativas consignadas por la docente en formación.

En términos éticos, el manuscrito presenta resultados agregados y no incluye nombres de los niños ni información individual que permita identificarlos. La experiencia se interpreta desde el respeto a la dignidad, el ritmo de aprendizaje y el bienestar de la infancia. Para una publicación formal, se recomienda confirmar con la institución los permisos requeridos para divulgar registros de práctica, fotografías o cualquier dato que pudiera identificar a los participantes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1. Punto de partida: diagnóstico y diversidad de ritmos

El diagnóstico descrito en la matriz identificó una aproximación inicial a la lengua escrita en el grupo. Los niños producían dibujos, garabatos, trazos y otras marcas gráficas, sin que se hubiera establecido de manera convencional una correspondencia estable entre sonidos y grafías. El documento interpreta estas producciones desde el nivel presilábico, entendido como un momento de construcción de hipótesis sobre la escritura. Esta descripción resulta importante porque desplaza la mirada desde la idea de déficit hacia el reconocimiento de procesos emergentes que requieren experiencias, modelos y acompañamiento.

La distribución inicial ocho estudiantes en nivel esperado, cuatro en proceso y dos que requieren fortalecimiento muestra que no todos los niños se encontraban en el mismo punto de partida, incluso cuando compartían una clasificación amplia. En la práctica, esto significa que algunos podían reconocer ciertas vocales o seguir un modelo con mayor autonomía, mientras otros necesitaban pistas visuales, repetición oral, acompañamiento individual o más tiempo para responder. La diversidad observada no se debe interpretar como una diferencia fija entre niños capaces e incapaces, sino como información para organizar la enseñanza.

El diagnóstico también mostró que la lectura se manifestaba principalmente mediante la interpretación de imágenes, la anticipación de acontecimientos, el reconocimiento de personajes y objetos y la identificación de palabras familiares. Estas conductas no equivalen a lectura convencional, pero sí constituyen oportunidades para ampliar el contacto con textos. La propuesta respondió a esta realidad al incorporar imágenes, objetos, canciones y materiales manipulables, en lugar de depender exclusivamente de fichas de copia o ejercicios de repetición.

Un aspecto relevante es que la matriz no registra una evaluación cuantitativa estandarizada de lectura ni una medición individual posterior que permita calcular cuánto cambió cada estudiante. Por ello, el diagnóstico se usa como línea descriptiva de partida. La documentación futura podría fortalecerse con una ficha breve para cada niño, muestras de sus producciones y criterios observables aplicados en distintos momentos, manteniendo siempre una finalidad formativa y no clasificatoria.

2. Primera experiencia: canción y Maleta del Comegalletas

La primera planeación, realizada el 28 de septiembre de 2026, se organizó alrededor del reconocimiento visual y oral de las vocales A, E, I, O y U. El inicio incluyó la presentación de un cartel y una canción para motivar al grupo. Según el diario de campo, la música facilitó la escucha, la repetición y la participación. Algunos niños señalaron vocales conocidas y trataron de nombrarlas, mientras otros requirieron apoyo o pistas. Esta diferencia es coherente con la edad del grupo y con el diagnóstico que mostraba diversos ritmos de aproximación al lenguaje escrito.

La canción funcionó como recurso de entrada porque ofreció una estructura repetitiva y compartida. Al cantar, los niños podían escuchar el nombre de las vocales, anticipar segmentos y participar con el cuerpo o la voz. Su contribución no debe medirse únicamente por la reproducción exacta de la secuencia; también es importante observar si el niño dirige la mirada al cartel, se incorpora a la actividad, intenta vocalizar o responde a una invitación. En educación inicial, estos comportamientos ofrecen información sobre la disposición a participar y las oportunidades de interacción con el lenguaje.

La actividad central fue la Maleta del Comegalletas. Los niños lanzaban un dado, seleccionaban una ficha, observaban la vocal y trataban de nombrarla, con apoyo de imágenes. El personaje y el formato de sorpresa dieron a la tarea una meta comprensible y generaron expectativa. El diario describe entusiasmo durante la búsqueda e

identificación de fichas. La manipulación concreta permitió que la grafía se encontrara dentro de una acción, en vez de presentarse solo en una hoja. Además, el turno para lanzar y seleccionar favoreció situaciones de espera, escucha e interacción.

Desde la perspectiva del método global, la actividad pretendía vincular la vocal con imágenes y palabras conocidas. La relación entre una representación gráfica y un referente cotidiano puede ayudar a que el niño encuentre significado en el material. Sin embargo, el registro disponible no permite afirmar que todos los participantes hayan consolidado de forma estable las cinco correspondencias. La evidencia permite sostener que hubo oportunidades de reconocimiento y que varios niños identificaron algunas vocales con distintos grados de autonomía. Para afirmar dominio, sería necesario comprobar que el reconocimiento se mantiene en otros materiales y momentos.

El acompañamiento docente tuvo un papel central. Las preguntas sencillas, la repetición y las pistas visuales permitieron que los niños participaran aun cuando no respondían de inmediato. Esta mediación es más apropiada que exigir una respuesta uniforme, especialmente en un grupo de 3 a 4 años. La retroalimentación positiva también ayudó a sostener la confianza. En futuras aplicaciones, convendría registrar de manera más específica qué vocales reconoció cada niño, si lo hizo de forma espontánea o con apoyo y qué asociaciones logró establecer.

3. Exploración sensorial y primeros trazos

El cierre de la primera experiencia propuso trazar las vocales con los dedos sobre espuma de afeitar. Los registros señalan que el material despertó interés y permitió integrar exploración sensorial, movimiento de la mano y verbalización de las vocales. Algunos niños se concentraron en reproducir formas; otros exploraron la textura y necesitaron más acompañamiento para realizar el trazo. Esta variedad de respuestas recuerda que una experiencia sensorial puede tener distintos significados y que no todos los participantes se relacionan con el material de la misma manera.

La espuma ofreció la posibilidad de repetir un movimiento y modificarlo sin conservar una marca permanente. En el aprendizaje temprano, esta característica puede reducir la presión por producir una forma perfecta y facilitar la exploración. El adulto puede modelar el recorrido de una grafía, nombrarla y ofrecer ayuda física solo cuando sea pertinente y aceptada, sin forzar la mano del niño. Es importante mantener supervisión, evitar el contacto con ojos o boca y verificar que el material sea adecuado para la actividad.

El trazo con los dedos también permitió observar habilidades que se relacionan con la coordinación óculo-manual y el control motor, aunque estas habilidades no deben confundirse con el conocimiento de la escritura. Un niño puede reconocer una vocal, pero todavía no reproducir su forma; otro puede imitar una forma sin identificarla por su nombre. La evaluación debería registrar por separado el reconocimiento visual, la verbalización y la producción gráfica, evitando que una dificultad motriz oculte el interés comunicativo.

Los diarios de campo interpretan esta actividad como una experiencia positiva de participación y confianza. La observación resulta pertinente, pero no equivale a una medición objetiva de mejora motriz. Para profundizar el análisis, una futura implementación podría guardar fotografías de los materiales sin identificar a los niños, conservar muestras de trazos fechadas con los permisos correspondientes y comparar la manera en que cada participante aborda una actividad semejante a lo largo del tiempo. La documentación debe servir para comprender el proceso y ajustar la enseñanza, no para exhibir resultados estéticos.

4. Segunda experiencia: caja sorpresa y tapete de vocales

La segunda planeación, fechada el 30 de septiembre de 2026, retomó el reconocimiento y la diferenciación de las vocales, pero incorporó movimiento corporal y objetos del entorno. La caja sorpresa fue el recurso de inicio: cada niño sacaba una tarjeta, la observaba e intentaba nombrarla; después, el grupo repetía la vocal y la acompañaba con un movimiento. Esta estructura estimuló curiosidad y anticipación, al mismo tiempo que ofreció una oportunidad para escuchar a los compañeros y participar por turnos.

El tapete de vocales constituyó el núcleo de la experiencia. Los niños tomaban un objeto o imagen, pronunciaban su nombre y se desplazaban hacia la vocal que consideraban correspondiente al inicio de la palabra. La actividad conectó observación, vocabulario, sonido inicial y grafía. Los diarios señalan que varios niños identificaron algunas vocales de manera espontánea y relacionaron determinadas letras con objetos familiares. También describen que otros necesitaron repetición o acompañamiento para decidir qué vocal correspondía.

El movimiento aportó una vía corporal de participación. Saltar o caminar hacia una vocal puede ser especialmente atractivo para niños pequeños y permite variar la postura y la dinámica del aula. A la vez, requiere organizar el espacio para prevenir choques, definir

turnos claros y evitar que la velocidad se convierta en el criterio principal de éxito. Cuando el propósito es establecer una asociación entre objeto y vocal, la docente necesita dar tiempo para nombrar el objeto, repetirlo de forma natural y ayudar a escuchar el sonido inicial sin convertir el ejercicio en una prueba pública.

La actividad también presentó un desafío lingüístico: la identificación del sonido inicial depende de que el niño conozca y nombre el objeto de una forma determinada. Si no reconoce la imagen o utiliza otra palabra, la asociación puede resultar ambigua. Por ello, los objetos reales y familiares pueden ser más claros que imágenes desconocidas. La docente puede preguntar “¿qué es?”, aceptar la denominación infantil, repetir el nombre convencional y enfatizar suavemente el inicio de la palabra. De esta manera, se respeta el vocabulario del niño y se amplía su repertorio.

En los registros se destacó que el tapete facilitó la participación y el entusiasmo, y que la conexión entre vocales, objetos y sonidos iniciales ayudó a que algunos estudiantes reconocieran mejor las grafías. Este resultado debe interpretarse como evidencia cualitativa de implicación y reconocimiento emergente, no como demostración de que el método global por sí solo produce mejoras. El aprendizaje pudo relacionarse con la repetición, el apoyo visual, el movimiento, la mediación docente y la familiaridad de los objetos, factores que actuaron conjuntamente.

5. Cartones plastificados y marcadores borrables

El cierre de la segunda experiencia consistió en realizar trazos de las vocales sobre cartones plastificados con marcadores borrables. A diferencia de la espuma, este recurso proporcionó una superficie más estable y una referencia visual para seguir el modelo. Los niños podían intentar el trazo, borrar y volver a hacerlo. El diario señala que algunos lograron seguir el modelo con mayor control, mientras otros requerían fortalecer la coordinación visomotora, la direccionalidad y la precisión. La mayoría mostró interés por participar y algunos verbalizaron el nombre de la vocal mientras la trazaban.

El carácter reutilizable del material ofrece ventajas pedagógicas y prácticas: permite múltiples intentos, reduce el consumo de hojas y facilita que el adulto modele sobre una superficie visible. Para que la actividad mantenga sentido, el modelo debe ser claro y de tamaño adecuado, y el adulto debe evitar exigir una precisión que no corresponda al desarrollo del niño. Puede ser útil comenzar con movimientos amplios, recorrer la forma

con el dedo y después ofrecer el marcador, de modo que la experiencia avance de la exploración corporal a la representación gráfica.

El registro indica que algunos estudiantes confundían vocales o dependían del apoyo docente para relacionar el sonido inicial con la grafía. Esto muestra la necesidad de repetir las experiencias en contextos diferentes, en lugar de asumir que una sola sesión basta para consolidar el reconocimiento. Las repeticiones no tienen que ser idénticas: se puede encontrar una vocal en el nombre de un compañero, en un cuento, en un rótulo o en una caja de objetos, manteniendo el sentido de la actividad y evitando la monotonía.

También se observó que algunos niños tenían dificultad para sostener la atención durante períodos prolongados. Esta situación invita a revisar la duración de cada segmento, alternar momentos de escucha con movimiento, ofrecer instrucciones de un paso y preparar materiales antes de iniciar. La atención no debe entenderse únicamente como obediencia o inmovilidad; también puede manifestarse en la manipulación, la observación breve y el retorno a la tarea después de una pausa. Las estrategias deben ayudar a participar sin convertir la experiencia en una exigencia de permanencia prolongada.

6. Síntesis temática de los hallazgos

En el eje de motivación y participación, las dos experiencias describen respuestas favorables ante recursos concretos y llamativos. La canción, la Maleta del Comegalletas, la caja sorpresa y el tapete generaron curiosidad y facilitaron que los niños se involucraran en la tarea. El movimiento y la posibilidad de manipular materiales ampliaron las formas de participación. La evidencia disponible es narrativa y se basa en la observación de la docente en formación, por lo que no permite cuantificar con precisión el nivel de motivación ni comparar la intensidad de la respuesta entre actividades.

En el eje de reconocimiento visual y oral, se reportó que varios niños identificaron algunas vocales de manera espontánea, intentaron nombrarlas y establecieron asociaciones con imágenes u objetos conocidos. Otros necesitaron pistas, repetición y acompañamiento. El hallazgo central no es que el grupo haya alcanzado un dominio uniforme, sino que las actividades ofrecieron oportunidades diferenciadas para observar, escuchar, nombrar y asociar. Esta diversidad debe orientar el diseño de la siguiente experiencia y la selección de apoyos individuales.

En el eje de exploración gráfica, los trazos sobre espuma y cartones plastificados promovieron intentos de reproducción de las formas. Los materiales ofrecieron posibilidades de repetir, borrar y probar movimientos. Aun así, persistieron diferencias en el control motor y la precisión. La propuesta permitió acercar a los niños a las formas gráficas, pero no se dispone de muestras comparables que permitan afirmar una mejora específica de la motricidad o del dominio de las grafías.

En el eje de necesidades de continuidad, los registros señalan dificultades para mantener la atención durante algunos momentos, confusión entre ciertas vocales, necesidad de apoyo para relacionar sonido y grafía, y variaciones en el trazado. Estas observaciones son importantes porque impiden presentar la experiencia como un éxito uniforme. El aprendizaje inicial necesita continuidad, repetición variada, ambientes organizados y evaluación formativa que identifique qué apoyo necesita cada niño.

De manera transversal, el acompañamiento docente aparece como condición para aprovechar los recursos. Los materiales llamativos no garantizan por sí solos el aprendizaje; su valor depende de las preguntas, el modelado, la claridad de las instrucciones, la retroalimentación y la capacidad de ajustar el ritmo. La experiencia sugiere que las estrategias lúdicas funcionan mejor cuando mantienen un propósito claro, ofrecen tiempo para responder y permiten diferentes formas de participación.

7. Relación de los resultados con la literatura

Los hallazgos dialogan con Ferreiro y Teberosky (1979), en cuanto la aproximación infantil a la escritura se entiende como construcción progresiva y no como copia mecánica. Los garabatos, trazos y primeras asociaciones observadas en el diagnóstico constituyen puntos de partida para la intervención. El uso de tarjetas, objetos y materiales de trazado puede ampliar la exploración, siempre que la docente preste atención a las hipótesis y explicaciones de los niños en lugar de limitarse a verificar si reproducen la forma esperada.

Los planteamientos de Solé (1992) y Goodman (1986) permiten interpretar la importancia de construir significado mediante el contexto, las imágenes y los conocimientos previos. La asociación de una vocal con objetos familiares hizo que la actividad se relacionara con el vocabulario de los niños. No obstante, es necesario distinguir entre el reconocimiento de una grafía apoyado por una imagen y la lectura convencional de una palabra. La

intervención puede avanzar gradualmente hacia palabras significativas completas, nombres propios, etiquetas y expresiones que cumplan una función real en el aula.

Los referentes del Ministerio de Educación Nacional (2014, 2017) respaldan la centralidad del juego, la literatura, el arte y la exploración en educación inicial. Las actividades analizadas integraron movimiento, música, materiales sensoriales y diálogo, lo que permitió ofrecer más de una forma de acercamiento. La propuesta es congruente con una visión integral del desarrollo, siempre que la experiencia no se reduzca a alcanzar un resultado de reconocimiento de letras y conserve espacios de disfrute, interacción y expresión.

En términos de evaluación, los resultados refuerzan la necesidad de observar procesos y no únicamente productos. La participación en una canción, el intento de nombrar una vocal, la elección de una tarjeta, la relación de un objeto con una grafía y el modo de realizar un trazo son evidencias distintas que aportan información complementaria. Una documentación más sistemática permitiría identificar avances individuales y ajustar la intervención sin establecer comparaciones simplistas entre niños.

8. Límites de la evidencia

El alcance de los resultados está condicionado por la naturaleza de la matriz. Los diarios de campo contienen descripciones reflexivas, pero no incluyen una tabla de seguimiento individual para cada vocal, una medición previa y posterior equivalente ni un grupo de comparación. Por consiguiente, no puede atribuirse causalmente cualquier cambio al método global ni generalizarse a otros grupos. Los resultados deben entenderse como aprendizajes de una práctica situada que permite formular hipótesis pedagógicas y planear nuevas acciones.

También es necesario reconocer que las actividades combinan múltiples elementos: canciones, imágenes, juego, movimiento, repetición, guía docente y exploración sensorial. La observación no permite separar el efecto de cada componente. Si el propósito de futuras investigaciones fuera comparar estrategias, se requeriría una metodología más amplia, con instrumentos claros, seguimiento durante varias semanas y procedimientos éticos definidos. Para el propósito formativo actual, la descripción cualitativa sigue siendo valiosa porque ayuda a revisar las decisiones docentes y a documentar respuestas infantiles.

Finalmente, el método global se presenta como la orientación elegida en la matriz, pero el artículo no lo plantea como la única vía adecuada para la alfabetización emergente. Las actividades de asociación significativa pueden complementarse con lectura en voz alta, escritura espontánea, juegos de rimas, segmentación oral apropiada a la edad, exploración de nombres y conversación sobre textos. Esta integración evita que la intervención se limite a la memorización visual de vocales y amplía la comprensión de la lengua escrita como práctica social.

Discusión

El análisis de las dos experiencias permite sostener que las propuestas lúdicas y contextualizadas constituyen una vía pertinente para acompañar los primeros acercamientos a la lectura y la escritura en Prejardín. Los diarios describen interés por los materiales, participación en las dinámicas y reconocimiento emergente de algunas vocales. Estos indicios son relevantes porque muestran que el grupo respondió a oportunidades de aprendizaje que combinaron imágenes, objetos, movimiento, oralidad y exploración. No obstante, la evidencia no permite afirmar que todos los niños hayan consolidado los aprendizajes ni que los cambios observados se deban exclusivamente al método global.

Un primer asunto para discutir es la diferencia entre motivación y aprendizaje consolidado. La curiosidad frente a la Maleta del Comegalletas o la caja sorpresa favoreció la implicación, pero la participación entusiasta no garantiza que la relación entre grafía y sonido se mantenga en otros contextos. Para conocer mejor el proceso, se necesita volver a presentar las vocales en diferentes situaciones y observar si los niños las reconocen sin depender de una pista específica. Esta continuidad permitirá distinguir entre una respuesta momentánea y una asociación que empieza a estabilizarse.

Un segundo asunto es la función del significado en el reconocimiento de las grafías. Cuando los niños relacionaron una vocal con un objeto familiar, la tarea se apoyó en conocimientos previos y vocabulario conocido. Esta práctica coincide con la idea de que los aprendizajes de lectura se construyen en interacción con los textos y el contexto (Goodman, 1986; Solé, 1992). Sin embargo, conviene ampliar la unidad de trabajo: además de vocales aisladas, pueden explorarse nombres propios, palabras completas

que aparecen en el aula y frases breves ligadas a cuentos. Así se mantiene la atención al significado sin dejar de observar progresivamente las características del sistema escrito.

Los aportes de Ferreiro y Teberosky (1979) ayudan a comprender por qué las producciones presilábicas deben interpretarse como manifestaciones de construcción y no como errores que deban corregirse de inmediato. En lugar de pedir que todos copien la forma convencional, la docente puede invitar a los niños a explicar qué han escrito, dictar sus mensajes y comparar distintas formas de representar una idea. La escritura espontánea debe tener un lugar junto a los ejercicios de trazado, pues permite observar la intención comunicativa y las hipótesis que cada niño está elaborando.

Un tercer asunto es la diversidad de ritmos. Los registros muestran que algunos niños identificaban determinadas vocales de manera autónoma y otros necesitaban acompañamiento. Esta diferencia exige una planificación flexible: tarjetas con contraste visual claro, objetos conocidos, modelado oral, turnos más breves, repetición en pequeños grupos y oportunidades para responder señalando en vez de hablar ante todos. El acompañamiento no debe convertirse en una ayuda que sustituya la acción infantil; es preferible ofrecer pistas graduales y retirar el apoyo cuando el niño muestra mayor seguridad.

Las dificultades de atención descritas invitan a revisar la organización de las experiencias. Para niños de 3 a 4 años, una secuencia extensa puede resultar exigente si no alterna acción, escucha y exploración. La caja sorpresa y el tapete fueron atractivos porque incluyeron manipulación y movimiento. Aun así, conviene establecer instrucciones de un paso, mostrar visualmente qué se espera, distribuir los materiales antes de comenzar y planear pausas o transiciones breves. Una gestión flexible del tiempo permite mantener el propósito sin exigir que todos participen del mismo modo o durante idéntico periodo.

El trazado sobre espuma y cartones plastificados generó oportunidades para experimentar con formas, pero la interpretación de sus resultados requiere cautela. El control motor es una dimensión del desarrollo que se fortalece mediante múltiples experiencias; no puede concluirse a partir de dos sesiones que haya mejorado de manera estable. Además, la precisión del trazo no debe convertirse en el indicador principal del aprendizaje de la escritura. Es necesario distinguir la exploración motriz, la identificación de una grafía, la relación con el lenguaje oral y la intención de comunicar.

En el plano curricular, la experiencia refleja una integración de juego, arte, literatura y exploración del medio, coherente con los referentes de educación inicial del Ministerio de Educación Nacional (2014, 2017). Esta integración tiene sentido cuando las actividades se conectan con un propósito y respetan el carácter integral de la infancia. La canción, el movimiento y los materiales sensoriales no son adornos añadidos a una lección de letras; son formas de participación que pueden abrir oportunidades para observar, conversar, recordar y construir relaciones. El reto docente es mantener esa riqueza sin perder claridad sobre lo que se pretende observar.

Desde el punto de vista metodológico, la principal fortaleza de la sistematización es que reúne observaciones y reflexiones de la práctica, haciendo visibles decisiones, respuestas y dificultades. Su principal limitación es la ausencia de instrumentos comparables que permitan describir cambios individuales con mayor precisión. En futuras experiencias, una matriz de observación sencilla podría registrar, para cada niño y en distintos momentos, si reconoce la vocal, la nombra, la relaciona con una palabra o imagen, identifica un sonido inicial con apoyo y realiza un intento gráfico. Estos datos no reemplazarían la narración cualitativa, sino que la complementarían.

En síntesis, la discusión no conduce a afirmar una eficacia definitiva del método global, sino a reconocer el valor de una propuesta flexible que parte de elementos significativos y promueve participación. La experiencia aporta evidencia pedagógica sobre el interés que suscitan las actividades concretas y señala la necesidad de continuidad, diferenciación y documentación más sistemática. El avance más importante consiste en comprender que el aprendizaje inicial de la lengua escrita se acompaña mediante experiencias reiteradas, afectivas y con sentido, en las que el niño pueda observar, escuchar, hablar, explorar y representar sus ideas.

CONCLUSIONES

La experiencia desarrollada en el grado Prejardín del Liceo Musical Santa Cecilia permitió documentar una propuesta pedagógica orientada a fortalecer los primeros acercamientos a la lectura y la escritura de 14 niños y niñas de 3 a 4 años. El diagnóstico inicial describió producciones gráficas propias de una etapa presilábica y diferentes ritmos de aprendizaje. Esta información justificó el diseño de actividades que vincularan las grafías con

imágenes, objetos, canciones y situaciones conocidas, sin exigir un dominio convencional prematuro.

Las actividades de la Maleta del Comegalletas, la canción de las vocales, la caja sorpresa, el tapete de vocales y el trazado sobre espuma y cartones plastificados ofrecieron oportunidades para observar, nombrar, asociar y explorar. Los diarios de campo reportaron interés, participación y reconocimiento emergente de algunas vocales. También identificaron necesidades de apoyo en la atención, la asociación entre sonido y grafía y la coordinación visomotora. Por ello, los resultados deben entenderse como indicios cualitativos y no como prueba de un avance uniforme o definitivo.

El método global fue una orientación útil para contextualizar los materiales y partir de elementos significativos para los niños. Su aplicación mostró posibilidades para promover experiencias de aprendizaje más participativas que la repetición aislada de letras. No obstante, el reconocimiento visual de vocales debe complementarse con lectura compartida, exploración de palabras completas, escritura espontánea, conversación sobre textos y juegos lingüísticos adecuados a la edad. Ningún enfoque debe convertirse en una fórmula rígida ni reemplazar la observación de las necesidades reales del grupo.

Los resultados destacan el valor de la mediación docente. La claridad de las instrucciones, las preguntas sencillas, el modelado, la repetición y la retroalimentación respetuosa permitieron que niños con diferentes niveles de familiaridad participaran en las experiencias. La intervención reafirma que los errores, las respuestas parciales y los intentos gráficos forman parte del proceso de aprendizaje y pueden orientar la planeación posterior.

El estudio presenta límites importantes: se basa en dos experiencias y en registros narrativos, sin mediciones estandarizadas ni comparación previa y posterior. Por ello, no es posible atribuir causalmente los resultados al método global ni generalizarlos a otros contextos. A pesar de esta limitación, la sistematización aporta información relevante para la reflexión de la práctica, al identificar fortalezas, dificultades y oportunidades de mejora.

Como conclusión general, fortalecer los primeros pasos en la lectura y la escritura requiere crear ambientes en los que los niños encuentren sentido a los textos, exploren materiales, expresen sus interpretaciones y avancen a su propio ritmo. La continuidad de las experiencias, el trabajo conjunto con las familias y la documentación formativa serán

esenciales para consolidar los aprendizajes emergentes y orientar decisiones pedagógicas más ajustadas a cada niño.

RECOMENDACIONES

Dar continuidad a las experiencias de lectura y escritura durante varias semanas, retomando las vocales en contextos variados y significativos. El reconocimiento no debe trabajarse como una actividad aislada, sino aparecer en canciones, cuentos, nombres propios, rótulos del aula, listas sencillas, tarjetas y objetos cotidianos.

Ampliar las unidades de trabajo más allá de las vocales aisladas. Se recomienda incorporar palabras significativas para los niños —como sus nombres y los nombres de materiales, personajes u objetos familiares— y conversar sobre su función. La relación entre palabras, imágenes y situaciones reales puede fortalecer la comprensión de que la escritura comunica mensajes.

Implementar un registro de observación individual sencillo. Para cada experiencia, conviene documentar si el niño reconoce visualmente una grafía, intenta nombrarla, la asocia con una imagen, escucha el sonido inicial, realiza un trazo o requiere apoyo. Se recomienda describir la ayuda utilizada y evitar etiquetas permanentes. La información permitirá ajustar las actividades y valorar cambios a lo largo del tiempo.

Diferenciar los apoyos sin excluir a ningún niño de la experiencia compartida. Se pueden ofrecer tarjetas de mayor tamaño, modelos visuales, objetos concretos, turnos más breves, repetición oral, acompañamiento individual y alternativas para responder señalando, nombrando o manipulando. Los niños que muestran mayor autonomía también necesitan retos adecuados, como buscar una grafía en un cartel o explicar por qué relacionaron un objeto con una vocal.

Combinar el método global con experiencias de oralidad, literatura y conciencia fonológica emergente. La lectura en voz alta, las rimas, las canciones, los juegos de sonidos, la conversación sobre ilustraciones y la escritura dictada al adulto permiten ampliar la relación con el lenguaje sin reducir la intervención a memorizar letras. Estas experiencias deben mantenerse lúdicas, breves y conectadas con los intereses infantiles.

Fortalecer la organización del ambiente y del tiempo. Antes de iniciar, se recomienda disponer los materiales, delimitar el espacio para saltar, mostrar una instrucción por vez y alternar actividades de escucha, movimiento y manipulación. La observación de la atención infantil debe orientar los ajustes, en lugar de exigir períodos prolongados de quietud.

Continuar usando materiales reutilizables y sensoriales con criterios de seguridad e higiene. La espuma y los marcadores borrables deben emplearse bajo supervisión, con productos adecuados y limpieza posterior. También pueden explorarse bandejas de arena limpia, pizarras, plastilina o trazos en el aire, siempre atendiendo a las condiciones del aula y a la respuesta de los niños.

Promover la participación de las familias con orientaciones sencillas y realistas. Se puede sugerir leer cuentos juntos, nombrar objetos durante las rutinas, observar etiquetas y permitir que los niños hagan dibujos o marcas para acompañar mensajes. La recomendación debe aclarar que no se trata de exigir planas ni de convertir el hogar en una extensión rígida de la clase.

Fortalecer la reflexión docente posterior a cada planeación. Después de la experiencia, registrar qué recurso despertó mayor interés, qué instrucciones resultaron claras, quiénes necesitaron apoyo y qué cambiaría en una próxima sesión. Este análisis ayuda a revisar la práctica y a evitar repetir actividades solo porque resultaron llamativas.

Para futuras publicaciones o investigaciones, complementar los diarios de campo con instrumentos de seguimiento, muestras de producciones y observaciones realizadas en varios momentos. Es necesario contar con las autorizaciones institucionales y familiares que correspondan antes de divulgar imágenes o información identificable. Los resultados deben presentarse con transparencia, sin afirmar relaciones causales que los datos no permiten establecer.

CONFLICTO DE INTERESES.

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

REFERENCIAS

- Congreso de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Colombia.
- Congreso de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial de la República de Colombia.
- Congreso de Colombia. (2013). Ley 1620 de 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar. Diario Oficial de la República de Colombia.
- Ferreiro, E. (1997). Alfabetización: teoría y práctica. Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI Editores.
- Goodman, K. (1986). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. Siglo XXI Editores.
- Halliday, M. A. K. (1975). Learning how to mean: Explorations in the development of language. Edward Arnold.
- International Reading Association, & National Association for the Education of Young Children. (1998). Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children. *The Reading Teacher*, 52(2), 193–216.
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 8–13.
- Lonigan, C. J., Schatschneider, C., & Westberg, L. (2008). Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling. In *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel* (pp. 55–106). National Institute for Literacy.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares: Lengua castellana. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014a). Documento No. 20: El sentido de la educación inicial. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014b). Documento No. 21: El arte en la educación inicial. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014c). Documento No. 22: El juego en la educación inicial. Ministerio de Educación Nacional.

- Ministerio de Educación Nacional. (2014d). Documento No. 23: La literatura en la educación inicial. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014e). Documento No. 24: La exploración del medio en la educación inicial. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014f). Documento No. 25: Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos básicos de aprendizaje: Transición. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). Ideas para jugar con las palabras y los sonidos. Colombia Aprende.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). Recursos para el diseño de ambientes. Colombia Aprende.
- Ministerio de Educación Nacional. (2023). Biblioteca del Plan Nacional de Lectura y Escritura. Colombia Aprende.
- Ministerio de Educación Nacional. (2023). Historias en AltaVoz. Colombia Aprende.
- National Early Literacy Panel. (2008). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. National Institute for Literacy.
- Neuman, S. B., Copple, C., & Bredekamp, S. (2000). Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children. National Association for the Education of Young Children.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2012). Starting strong III: A quality toolbox for early childhood education and care. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017). Starting strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education. OECD Publishing.

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). Starting strong VI: Supporting meaningful interactions in early childhood education and care. OECD Publishing.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. UNESCO.
- Piaget, J. (1962). Play, dreams and imitation in childhood. Norton.
- Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. Oxford University Press.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). Preventing reading difficulties in young children. National Academy Press.
- Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Graó.
- Teberosky, A. (1996). Aprendiendo a escribir. Horsori.
- Teberosky, A., & Colomer, T. (2003). Aprender a leer y a escribir: Una propuesta constructivista. Octaedro.
- United Nations. (1989). Convention on the Rights of the Child. United Nations.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872.
- World Bank. (2018). World development report 2018: Learning to realize education's promise. World Bank.
- Zabalza, M. A. (1996). Calidad en la educación infantil. Narcea.
- Bruner, J. S. (1983). Child's talk: Learning to use language. Norton.
- Clay, M. M. (1991). Becoming literate: The construction of inner control. Heinemann.

- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (Eds.). (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Paul H. Brookes.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167–188.
- Fisher, D., Flood, J., Lapp, D., & Frey, N. (2004). Interactive read-alouds: Is there a common set of implementation practices? *The Reading Teacher*, 58(1), 8–17.
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (1997). Literacy knowledge in practice: Contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly*, 32(1), 10–32.
- Roskos, K., Christie, J., & Richgels, D. (2003). The essentials of early literacy instruction. *Young Children*, 58(2), 52–60.
- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243–250.

CRECE: Competencias Ciudadanas e Identidad Cultural

CRECE: Citizenship Skills and Cultural Identity

Sharon Daiana Ramírez Pinto

Afiliación del autor

Estudiantes sexto semestre de licenciatura en educación infantil

Pregrado

Sharon.ramirez-p@uniminuto.edu.co

ORCID (0009-0008-7391-3333)

<https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

Eduktivotos. Ibagué, Colombia

RESUMEN

El presente proyecto tiene como objetivo fortalecer las competencias ciudadanas y la identidad cultural de los niños y niñas del grado Jardín del Colegio Champagnat de Ibagué, Tolima, por medio de la observación en el contexto educativo, se identificaron dificultades relacionadas con el respeto, la convivencia, la escucha y la participación, así como la necesidad de reconocer y valorar la diversidad. Para responder a estas necesidades, se diseñó la estrategia CRECE, fundamentada en un enfoque socio-constructivista y una metodología cualitativa, participativa y lúdica. La propuesta utiliza un árbol didáctico como recurso articulador integrando como eje principal la literatura y el arte, para abordar la problemática de manera integral se organiza en cuatro categorías: identidad cultural y pluralidad, convivencia y paz, responsabilidad democrática y cuidado del entorno, buscando favorecer los aprendizajes significativos, prácticas inclusivas y relaciones respetuosas desde la educación inicial.

Palabras clave: competencias ciudadanas, identidad, convivencia, participación, respeto.

ABSTRACT

The aim of this project is to strengthen citizenship skills and cultural identity among kindergarten children at Colegio Champagnat in Ibagué, Tolima. Through observation in the educational context, difficulties related to respect, coexistence, listening, and participation were identified, as well as the need to recognize and value diversity. To address these needs, the CRECE strategy was designed, based on a socio-constructivist approach and a qualitative, participatory, and playful methodology. The proposal uses a didactic tree as a central educational resource, integrating literature and art as its main pillars. To address the identified issues comprehensively, the project is organized into four categories: cultural identity and diversity, coexistence and peace, democratic responsibility, and environmental care. These categories aim to promote meaningful learning, inclusive practices, and respectful relationships from early childhood education.

Key words: Citizenship skills, identity, coexistence, participation, respect.

INTRODUCCIÓN

La presente propuesta pedagógica se centra en el diseño e implementación de estrategias didácticas orientadas al fortalecimiento de las competencias ciudadanas y la identidad cultural en los niños y niñas del grado Jardín.

Esta propuesta se desarrollará desde un enfoque pedagógico socio-constructivista y de desarrollo cognitivo, siguiendo el enfoque propio de la institución. Surge a partir de la importancia de fortalecer en la educación inicial habilidades y valores relacionados con el reconocimiento de sí mismos y de los demás, el respeto por la diversidad, la convivencia, la participación, la resolución pacífica de conflictos y la valoración de las costumbres y tradiciones culturales. Estos aspectos constituyen bases fundamentales para la formación integral de los niños y niñas, reconociendo que el desarrollo de las competencias ciudadanas y la identidad cultural no se limita únicamente al aprendizaje de normas o al conocimiento de las tradiciones, sino que se orienta hacia la construcción de relaciones basadas en el respeto, la participación, la convivencia y el reconocimiento de la diversidad presente en su entorno.

A lo largo del documento, se explorarán las problemáticas detectadas en el entorno educativo, donde se evidencian las debilidades y fortalezas del grupo, a partir de las cuales se desarrollarán los principales conceptos relacionados con las competencias ciudadanas y la identidad cultural, así como la importancia de su fortalecimiento durante las etapas iniciales del aprendizaje, por ende, se describirá el proceso de diseño e implementación de las estrategias pedagógicas activas propuestas, teniendo en cuenta las características y necesidades del grupo.

Finalmente, se presentarán los resultados de la aplicación del proyecto en el grado Jardín, evidenciando los avances y aprendizajes alcanzados por los estudiantes a partir de las actividades desarrolladas, especialmente en aspectos relacionados con la convivencia, el reconocimiento de la identidad propia y grupal, el respeto por los demás y la valoración de la diversidad cultural.

MARCO TEORICO

El proyecto CRECE surge como una propuesta pedagógica orientada a fortalecer, desde los primeros años de vida, aquellas capacidades que permitirán a los niños y las niñas reconocerse como sujetos de derechos, relacionarse respetuosamente con los demás y participar de manera activa en los diferentes espacios de convivencia, la iniciativa parte de comprender que la educación no debe limitarse al desarrollo de habilidades cognitivas, sino que también debe favorecer la construcción de vínculos, el reconocimiento de las diferencias, el cuidado personal y grupal, la participación y la relación responsable con el entorno. En este sentido, CRECE se diseña como una estrategia pedagógica que integra el juego, la literatura y la expresión artística, relacionadas en base a las experiencias cotidianas para promover aprendizajes significativos relacionados con la identidad cultural y las competencias ciudadanas, su propósito no consiste únicamente en transmitir normas de comportamiento, sino en generar situaciones en las que los niños y las niñas puedan comprenderlas, experimentarlas y relacionarlas con su vida diaria.

Esta perspectiva se relaciona con los planteamientos de Vygotsky (1978), quien explica que “el desarrollo infantil se construye mediante la interacción social y cultural”. Desde su teoría sociocultural, el aprendizaje no ocurre de manera aislada, puesto que los niños desarrollan sus conocimientos, emociones y formas de actuar a través de la relación con otras personas y con el contexto en el que participan, por esta razón, las experiencias propuestas por CRECE buscan aprovechar la interacción entre pares como una oportunidad para aprender a escuchar, dialogar, respetar, compartir y resolver situaciones diarias, se complementa con, Ausubel (2000) quien plantea que “el aprendizaje adquiere mayor sentido cuando los nuevos conocimientos se relacionan con las experiencias y saberes previos del estudiante”. En relación a esto, las actividades del proyecto parten de situaciones cercanas a los niños, como sus familias, costumbres, juegos, emociones, relaciones con sus compañeros, cuidado del cuerpo y del entorno, a su vez el material concreto que se maneja es un árbol con 4 secciones el cual conforme se avanza tendrá en cada sección algo significativo de la anterior clase, lo que permitirá a los niños recordar los saberes anteriores y relacionarlos o recordarlos con el tema actual o en su debido caso con alguna situación que se les presente.

Este proyecto será desarrollado en 4 categorías: La primera corresponde a la identidad cultural y pluralidad, comprendida como un proceso mediante el cual los niños y las niñas reconocen sus características, historias, costumbres, formas de vida y vínculos culturales, al mismo tiempo que aprenden a valorar las particularidades de otras personas. Según Hall (2003) “la identidad cultural se configura mediante procesos de representación y construcción de significados que se desarrollan dentro de una cultura.” Desde esta perspectiva, reconocer la identidad en la infancia implica brindar espacios donde los niños y las niñas puedan expresar sus costumbres, experiencias y formas de comprender el mundo, mientras aprenden a valorar las diferencias culturales de los demás. Por ello, en CRECE esta categoría se orienta al respeto por los otros y por si mismos, reconociendo que cada niño es diferente y que de igual manera todos merecen y deben ser respetados y escuchados independientemente de sus características.

De igual manera, la pluralidad implica comprender que las diferencias físicas, culturales, familiares, emocionales y sociales hacen parte de la diversidad humana. La UNESCO (2006) señala que “la educación intercultural debe promover el respeto, la comprensión y

el diálogo entre personas pertenecientes a diferentes culturas, evitando prejuicios y prácticas de exclusión”. En el caso de CRECE, este planteamiento se lleva hacia el reconocimiento y el cuidado del cuerpo propio y ajeno, ya que aprender a respetar las diferencias también significa comprender que cada persona tiene límites, necesidades y características particulares, se busca favorecer experiencias en las que los niños comprendan que su cuerpo es valioso, que pueden expresar incomodidad, que tienen derecho a decir “no” ante situaciones en las que no se sientan cómodos y que deben respetar el espacio personal de los demás, así, el reconocimiento de la identidad se relaciona directamente con la autonomía, la dignidad, la aceptación y la construcción de relaciones basadas en el respeto.

La segunda categoría es convivencia y paz, entendida como la capacidad de compartir con otras personas de manera respetuosa, reconocer las emociones propias y ajenas, establecer acuerdos y afrontar los desacuerdos mediante el diálogo. Delors (1996) plantea que uno de los pilares fundamentales de la educación es “aprender a vivir juntos”, lo cual implica desarrollar la comprensión del otro, reconocer la interdependencia y prepararse para resolver los conflictos de forma pacífica, ya que convivir no significa que todas las personas piensen o actúen de la misma manera, sino que puedan relacionarse a pesar de sus diferencias, encontrando formas respetuosas de expresar sus necesidades y solucionar las dificultades.

Este planteamiento se complementa con los aportes de Chaux (2012), quien explica que “la formación ciudadana requiere el desarrollo de competencias emocionales, comunicativas y cognitivas que permitan actuar de manera constructiva en diferentes situaciones sociales”. Entre estas competencias se encuentran la empatía, la escucha, el manejo de emociones y la capacidad para buscar alternativas frente a las problemáticas. Por lo tanto, se propone que los niños y las niñas aprendan a convivir mediante experiencias concretas, como compartir materiales, esperar, escuchar a un compañero, reconocer cómo se siente otra persona, pedir ayuda, ofrecer disculpas y expresar desacuerdos sin recurrir a la agresión, de esta manera, la convivencia y la paz se abordan como aprendizajes cotidianos que se construyen progresivamente mediante el acompañamiento, la reflexión sobre las situaciones vividas y la práctica de comportamientos respetuosos.

En relación con lo anterior, la tercera categoría corresponde a la responsabilidad democrática, la cual se vincula con la oportunidad de participar, expresar opiniones, escuchar diferentes puntos de vista y comprender que las decisiones colectivas requieren respeto y consideración por los demás. Dewey (1916) entiende “la democracia no solamente como una forma de organización política, sino también como una manera de vivir juntos basada en la comunicación, la cooperación y la participación”. En la educación inicial representa un espacio importante para que los niños comiencen a experimentar prácticas democráticas a través de acciones sencillas, como elegir un material, proponer una idea, participar en una conversación, tomar decisiones grupales y construir acuerdos con sus compañeros.

A su vez, Hart (1992) destaca la importancia de reconocer la participación infantil como un proceso en el que los niños pueden expresar sus opiniones y asumir un papel activo en los asuntos que les afectan, de acuerdo con su edad y nivel de desarrollo, por esta razón, se busca fortalecer el respeto por la opinión de los demás y la espera de los turnos de participación, entendiendo que escuchar también es una forma de reconocer al otro. En el aula, estas prácticas pueden desarrollarse mediante asambleas, juegos de roles, conversaciones grupales, elección de actividades y acuerdos contruidos colectivamente.

Así, los niños aprenden que sus ideas son importantes, pero también que las opiniones de sus compañeros merecen ser escuchadas, incluso cuando son diferentes, la responsabilidad democrática, por tanto, se construye desde pequeñas acciones que favorecen la participación equitativa, la toma de decisiones compartida y el reconocimiento de responsabilidades dentro del grupo.

Finalmente, la cuarta categoría es el cuidado del entorno, entendido como el desarrollo de actitudes, conocimientos y acciones orientadas a proteger los espacios, los recursos naturales, los materiales y los seres vivos con los que los que se interactúan diariamente. Sauv   (2005) explica que “la educación ambiental no debe reducirse a la transmisión de información sobre la naturaleza, sino que debe favorecer una relación consciente, afectiva y responsable entre las personas y su ambiente”. Desde esta perspectiva, cuidar el entorno implica comprender que las acciones individuales tienen efectos sobre los demás y sobre los espacios compartidos, relacionándose con acciones cercanas a una experiencia, como recoger los materiales después de utilizarlos, cuidar los recursos del aula, evitar el desperdicio de agua, mantener limpios los espacios, proteger las plantas y reconocer la importancia de los seres vivos.

La articulación de estas cuatro categorías permite comprender que la identidad cultural y las competencias ciudadanas se desarrollan de manera integrada. El reconocimiento de la propia identidad permite favorecer la valoración de los demás y la valoración propia; en convivencia y paz se permiten establecer relaciones basadas en el diálogo; la responsabilidad democrática promueve la participación y el respeto por las opiniones y el cuidado del entorno fortalece la conciencia sobre la responsabilidad que cada persona tiene frente a los espacios y recursos compartidos. En este proceso, el juego, la literatura y el arte funcionan como medios para que los niños aprendan haciendo, dialogando, explorando y relacionándose con otros, estas interacciones contribuyen al desarrollo de habilidades que inicialmente se construyen con el acompañamiento de otras personas y que, progresivamente, pueden ser apropiadas por los niños en sus actuaciones cotidianas, no como algo impuesto sino como algo propio de sí mismo.

En conclusión, CRECE se fundamenta en una concepción de la educación inicial como un proceso integral, social, cultural y participativo, en el que los niños y las niñas construyen aprendizajes relacionados con la manera de comprenderse a sí mismos, relacionarse con los demás y actuar responsablemente en su entorno. La propuesta no pretende trabajar las categorías de manera individual, sino establecer conexiones entre ellas a partir de situaciones reales y reforzarlas en cada encuentro. De esta manera, el proyecto contribuye a que los niños reconozcan su valor personal y cultural, respeten las diferencias, resuelvan los conflictos sanamente, participen en decisiones grupales y desarrollen actitudes de cuidado hacia el entorno.

MÉTODO

El proyecto pedagógico CRECE se desarrolla desde un enfoque cualitativo, participativo y lúdico, orientado al fortalecimiento de las competencias ciudadanas y la identidad cultural en niños y niñas de grado Jardín. Su metodología reconoce a los niños como sujetos activos en sus procesos de aprendizaje, capaces de construir conocimientos a partir de la interacción con sus compañeros, docentes y su entorno, por esta razón, se proponen experiencias pedagógicas significativas que parten de sus saberes previos, intereses y necesidades, promoviendo la exploración, la expresión y la participación.

La propuesta se organiza alrededor del recurso didáctico CRECE, representado por un árbol que acompaña cada experiencia pedagógica y que, progresivamente, incorpora elementos relacionados con los aprendizajes construidos. Este recurso permite conectar las diferentes actividades por medio de imágenes que dan siendo parte del árbol y le dan sentido al aprendizaje además de dar continuidad al proceso educativo, convirtiéndose en un símbolo de crecimiento individual y colectivo, a través de este elemento se articulan las cuatro categorías de trabajo: identidad cultural y pluralidad, convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática y cuidado del entorno, las cuales se abordan mediante experiencias relacionadas con el reconocimiento de sí mismo, el respeto por los demás, la resolución pacífica de conflictos, la expresión de ideas, la toma de decisiones y el cuidado de los espacios compartidos.

De manera específica, el proyecto CRECE emplea la literatura y el arte como ejes fundamentales para el desarrollo de las experiencias pedagógicas, debido a que son formas de expresión cercanas a los niños en estas edades las cuales permiten comunicar ideas, emociones y aprendizajes de forma significativa.

La literatura se utiliza principalmente a través de cuentos y conversaciones alrededor de los personajes y situaciones presentadas, estas experiencias permiten abordar temas relacionados con las competencias ciudadanas, además, favorecen la imaginación, la comprensión oral, la construcción de ideas y la posibilidad de que los niños relacionen las historias con sus propias vivencias.

Por otro lado, el arte se integra mediante actividades de pintura, dibujo, collage, rasgado y creación colectiva. Estas propuestas permiten que los niños representen lo que sienten, piensan y comprenden, respetando sus diferentes formas de expresión. A través de las manualidades también se fortalecen la creatividad, la motricidad, la autonomía y el reconocimiento de las creaciones propias y de los demás.

Por último se promueve el trabajo en grupo, el aprendizaje basado en experiencias significativas y el juego como estrategia de aprendizaje, ya que por medio de estas acciones permite representar situaciones sociales, asumir roles, resolver problemáticas y construir acuerdos de manera razonable, justa y participativa.

Tabla n1. Descripción de estrategias y actividades propuesta Crece.

N.º – Nombre de la actividad	Descripción de la actividad	Objetivo o propósito	Recursos	Fecha
Reconocimiento y respeto propio y hacia los demás	Inicio: Presentación del árbol CRECE y lectura del cuento "Tu cuerpo es tuyo", acompañada de preguntas reflexivas. Desarrollo: Clasificación de imágenes sobre el respeto al cuerpo y juego de reconocimiento de límites personales mediante el movimiento. Cierre: Elaboración de una figura del cuerpo humano con palitos de paleta y reflexión sobre su cuidado.	Promover el reconocimiento de las características propias y ajenas, con base en el respeto y la aceptación como núcleo para la construcción de una identidad personal y una sana convivencia por medio de CRECE compuesto por actividades de reconocimiento e interacción.	Árbol CRECE, cuento, tapete, cojines, hoja de participación, tarjetas de acciones, cinta, palitos de paleta, pegamento, círculos de colores e imágenes guía.	11 de septiembre de 2026
Convivencia, paz y resolución de conflictos	Inicio: Observación y reflexión del árbol CRECE y lectura del cuento Construyamos	Fortalecer la capacidad de relacionarse con sus compañeros, favoreciendo el diálogo y la escucha mediante CRECE, compuesto de	Árbol CRECE, cuento, láminas de apoyo, cojines, hoja de participación, rompecabezas, cinta,	2 de octubre de 2026

	algo juntos, con diálogo sobre situaciones de convivencia. Desarrollo: Construcción grupal de rompecabezas sobre diferentes situaciones sociales y práctica de la estrategia "Me detengo, respiro y pienso". Cierre: Elaboración de un semáforo utilizando materiales artísticos para recordar cómo actuar ante los conflictos	experiencias lúdicas y participativas que promuevan la resolución pacífica de situaciones cotidianas.	semáforos de cartulina, lana, papel seda, pegamento y tijeras.	
Expresión de ideas y toma de decisiones	Inicio: Exploración del árbol CRECE y elección entre un video o un cuento sobre la democracia, acompañada de preguntas sobre la participación. Desarrollo: Juego grupal de preferencias, conteo de elecciones y construcción de un mural con los gustos de la mayoría. Cierre: Elaboración y decoración de una mano de papel como símbolo de participación, expresión y toma de decisiones.	Fortalecer la capacidad de participar en decisiones grupales, con la expresión y la escucha de las opiniones de los demás mediante CRECE, compuesto de experiencias lúdicas y participativas que favorezcan la construcción de acuerdos y el desarrollo de la responsabilidad democrática en situaciones cotidianas.	Árbol CRECE, proyector, computador, parlante, cuento, hoja de participación, papel craft, cinta, imágenes variadas, marcadores, hojas de papel, tijeras, algodón, pintura, pañitos húmedos y palitos de paleta.	14 de octubre de 2026
Cuidado del entorno	Inicio: Conversatorio sobre los aprendizajes anteriores y lectura de Guardianes del jardín, con preguntas sobre el cuidado de la naturaleza. Desarrollo: Identificación y corrección de situaciones relacionadas con el desorden, la basura y el cuidado de animales en diferentes escenarios ilustrados. Cierre: Guía individual en la que los niños seleccionan y pegan acciones adecuadas para proteger el medio ambiente.	Promover el reconocimiento de la importancia de cuidar los espacios que habitan, mediante la estrategia CRECE compuesta de experiencias lúdicas y colaborativas que fortalezcan la responsabilidad, el respeto por la naturaleza y la participación en acciones sencillas orientadas al bienestar común.	Árbol CRECE, libro físico, imágenes de apoyo, hoja de participación, escenarios en papel, cinta, imágenes relacionadas, pulseras de papel, impresiones, tijeras y pegamento.	6 de noviembre de 2026

Por otro lado el proyecto se desarrolla desde un enfoque cualitativo, debido a que se busca comprender las situaciones relacionadas con las competencias ciudadanas y la identidad cultural de los niños y niñas, a partir de la observación de sus interacciones, comportamientos y formas de participación en el contexto educativo, orientándose hacia una investigación aplicada, puesto que propone diseñar e implementar estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades identificadas en el aula, presentando un alcance descriptivo, ya que permite reconocer las dificultades y fortalezas del grupo en aspectos que afectan los procesos de convivencia e identidad, por ende se adopta una metodología participativa y lúdica, mediante experiencias que integran la literatura, el arte, el juego y la exploración, articuladas a través del recurso didáctico, de esta manera, se busca favorecer aprendizajes significativos y prácticas inclusivas que contribuyan al

desarrollo de las competencias ciudadanas y al reconocimiento de la identidad cultural durante la primera infancia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados que se presentan a continuación se fundamentan en las observaciones registradas en los diarios de campo del 11 y el 30 de septiembre de 2026.

Al ser un proyecto en desarrollo se cuenta con la mitad de las 4 categorías proyectadas.

La primera experiencia pedagógica se orientó al reconocimiento de las características personales y al fortalecimiento del respeto propio y hacia los demás, para ello, se realizó una conversación inicial sobre el significado del respeto y se desarrolló la lectura del cuento *Tu cuerpo es tuyo*, acompañada de preguntas que permitieron a los niños expresar sus ideas y relacionarlas con situaciones de la vida cotidiana, durante este momento, se observó que las respuestas de los niños se complementaban entre sí, lo que favoreció la construcción colectiva de ideas sobre el respeto, los límites personales y el cuidado del cuerpo.

Posteriormente, durante el desarrollo de la clase, los niños identificaron situaciones en las que se manifestaba el respeto y otras en las que era necesario actuar de manera diferente, permitiendo relacionar los contenidos de la lectura con experiencias de su vida real, favoreciendo la expresión oral y la reflexión sobre las formas de relacionarse con los demás, asimismo, la construcción del recurso didáctico CRECE permitió incorporar los primeros elementos de la experiencia al árbol pedagógico, dando continuidad visual al proceso.

Un aspecto relevante fue la participación de los niños durante los momentos de lectura y expresión artística, pues se observó mayor interés cuando podían responder preguntas, compartir sus ideas y desarrollar una actividad individual. También se identificó la necesidad de ofrecer instrucciones más concretas y apoyos visuales para facilitar la comprensión y la participación de todos, teniendo en cuenta las características particulares de cada niño, esta situación permitió reconocer que la inclusión requiere anticipar posibles dificultades, ajustar las orientaciones y proporcionar acompañamiento oportuno.

Desde una perspectiva pedagógica, estos hallazgos muestran la importancia de abordar la identidad y la pluralidad a partir del reconocimiento de las características propias y de la valoración de las diferencias. En este sentido, Walsh (2005) permite relacionar la experiencia con la importancia del reconocimiento de la diversidad y la construcción de relaciones respetuosas. Por su parte, Dietz (2017) aporta elementos para comprender que las identidades y la diversidad se construyen en contextos de interacción. Desde esta perspectiva, el aula puede convertirse en un espacio en el que los niños aprendan a reconocer que las personas tienen características, opiniones y maneras de actuar diferentes, sin que estas diferencias sean motivo de rechazo o exclusión.

La segunda experiencia se centró en la convivencia y la resolución pacífica de conflictos. Inicialmente, se retomaron los aprendizajes de la sesión anterior y se desarrolló la lectura del cuento *El semáforo de la convivencia*, realizando pausas para conversar sobre las situaciones presentadas, durante este momento, a comparación de la primera experiencia

se identificaron dificultades para mantener la atención, escuchar las intervenciones de los compañeros y esperar el turno para participar, evidenciando la importancia de acompañar a los niños en la construcción progresiva de acuerdos que favorezcan la comunicación y la participación grupal, teniendo en cuenta que aunque sean los mismos niños se deben realizar ajustes permanentemente.

Como parte de la experiencia, se abordó la estrategia «parar, respirar y actuar», con el propósito de ofrecer una secuencia concreta para afrontar situaciones que generan enojo o frustración. La actividad permitió introducir una alternativa sencilla para que los niños reconocieran que, ante un conflicto, pueden detenerse y considerar otras formas de actuar antes de responder, llevándolos a reflexionar sobre la importancia de presentar los aprendizajes mediante acciones comprensibles y cercanas a las experiencias infantiles, en lugar de limitarse a explicar conceptos complejos.

Posteriormente, se desarrolló una actividad colaborativa en la que los niños, organizados en parejas, debían coordinar sus movimientos mediante una red de cintas para evitar que una muñeca cayera, al comienzo, la actividad presentó dificultades porque algunos participantes se movían sin considerar las acciones de los demás y les costaba escucharse y trabajar conjuntamente. No obstante, durante su desarrollo comenzaron a reconocer que alcanzar el objetivo dependía de la coordinación, la paciencia y la cooperación entre los integrantes del grupo.

En la reflexión final los propios niños identificaron algunas de las dificultades que habían afectado el ejercicio, entre sus respuestas mencionaron que no se escuchaban, que estaban gritando y que no trabajaban en equipo, además, propusieron alternativas como atender las instrucciones, evitar enojarse con los compañeros y tener paciencia frente a las diferentes formas de participar. Estas expresiones constituyen evidencias de que, al finalizar la actividad, los niños pudieron reconocer algunas consecuencias de sus acciones y plantear posibles maneras de mejorar el trabajo colectivo.

Los hallazgos pueden relacionarse con los planteamientos de Jares (2006), quien aborda la convivencia desde valores como el respeto, el diálogo, la solidaridad y la cooperación. De igual manera, el trabajo de Torrego et al. (2006) permite interpretar el conflicto como una situación que puede abordarse educativamente mediante la comunicación y la búsqueda de alternativas de solución. Desde esta perspectiva, las dificultades presentadas durante la actividad no deben entenderse únicamente como obstáculos, sino también como oportunidades para que los niños reconozcan las consecuencias de sus acciones y ensayen formas diferentes de relacionarse.

En consecuencia, la experiencia permitió identificar la necesidad de continuar fortaleciendo la escucha, la espera de turnos, el trabajo colaborativo y el manejo de la frustración. También destacó la importancia de combinar los cuentos con actividades prácticas que permitan experimentar las dificultades de convivencia y reflexionar sobre ellas. No obstante, las observaciones corresponden a una experiencia específica, por lo que es necesario continuar el seguimiento para determinar si las estrategias se incorporan progresivamente a otras situaciones del aula.

El análisis conjunto de las dos experiencias permite reconocer la relevancia de proponer actividades que vinculen la reflexión con la participación activa de los niños, la lectura de

cuentos favoreció la formulación de preguntas y la expresión de ideas, mientras que los juegos, las tarjetas, las actividades artísticas y los ejercicios colaborativos permitieron relacionar los contenidos con situaciones concretas, estos recursos ofrecieron distintas posibilidades de participación y facilitaron la identificación de situaciones relacionadas con el respeto y la convivencia, sin embargo, resulta necesario combinar las actividades grupales con momentos individuales, utilizar apoyos visuales, anticipar las instrucciones y brindar acompañamiento cuando sea necesario.

Al final CRECE ya tiene dos de 4 divisiones completada para que los niños mantengan un aprendizaje secuencial, completo y que se refleje en su cotidianidad, dejando el material que ya conocen a su alcance para recordarlo cada que sea necesario.

Discusión

El proyecto pedagógico CRECE tiene como propósito fortalecer las competencias ciudadanas y la identidad cultural de los niños y las niñas del grado Jardín del Colegio Champagnat de Ibagué, mediante experiencias pedagógicas que integran la literatura infantil, el arte, el juego y la participación, en relación con este propósito, las observaciones registradas permitieron reconocer situaciones que influyen en la construcción de relaciones respetuosas, la expresión de ideas, la escucha y el trabajo colaborativo. Estos hallazgos constituyen un punto de partida para analizar la pertinencia de las estrategias propuestas y comprender los desafíos que implica promover las competencias ciudadanas durante la primera infancia.

Empezando por la literatura puede funcionar como mediadora para conversar sobre situaciones cotidianas, reconocer límites personales y expresar diferentes puntos de vista. Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky, el aprendizaje se construye mediante la interacción con otras personas y con el entorno; por ello, los intercambios observados pueden comprenderse como oportunidades para elaborar significados de manera conjunta, en este sentido, la conversación no se limita a comprobar si los niños comprenden un concepto, sino que les permite escuchar otras perspectivas y ampliar progresivamente sus propias ideas.

En la experiencia desarrollada, el respeto se abordó mediante preguntas, imágenes y actividades de movimiento, lo que permitió trasladar una idea general a situaciones específicas. La relación entre la experiencia y los referentes teóricos se respalda en la importancia de ofrecer oportunidades para practicar las competencias ciudadanas en contextos significativos, en lugar de trabajarlas únicamente mediante explicaciones verbales. No obstante, las observaciones disponibles permiten reconocer posibilidades de aprendizaje, pero no demostrar por sí solas que los niños hayan incorporado de forma permanente las conductas abordadas, todavía resulta necesario llevar el proyecto a su totalidad para obtener un resultado más completo.

Otro aspecto que se desprende de las observaciones es la necesidad de planificar experiencias inclusivas que reconozcan las distintas formas de comprender y participar, ya que se busca fortalecer la participación de todos los niños, evitando que una única forma de comunicación o respuesta determine las posibilidades de involucrarse en las actividades, afirmando que la inclusión debe entenderse como un criterio transversal de planeación, desarrollo y valoración de las experiencias, y no solamente como una adaptación posterior a la aparición de dificultades.

El aporte pedagógico de CRECE se encuentra, por tanto, en la articulación de recursos literarios, artísticos y lúdicos con situaciones reales de convivencia, mediante una propuesta que busca dar continuidad a los aprendizajes a través de su árbol didáctico. Los registros iniciales permiten reconocer que estos recursos pueden abrir espacios para dialogar, identificar dificultades y proponer alternativas de solución, también muestran que la práctica docente requiere observar las respuestas de los niños, reflexionar sobre las dificultades y ajustar las estrategias cuando sea necesario. De este modo, el proyecto no se limita a proponer actividades, sino que ofrece una estructura para orientar la intervención pedagógica a partir de necesidades identificadas en el aula.

CONCLUSIONES

El desarrollo inicial del proyecto pedagógico CRECE permitió reconocer la importancia de abordar las competencias ciudadanas y la identidad cultural desde experiencias cercanas a la vida cotidiana de los niños y las niñas, las observaciones realizadas evidenciaron necesidades relacionadas con la escucha, el respeto, la participación, el trabajo colaborativo y la resolución de conflictos y a partir de estas situaciones se empezó el diseño de experiencias que integran la literatura, el juego, el arte y la reflexión.

RECOMENDACIONES

Se recomienda dar continuidad al proyecto pedagógico CRECE mediante experiencias periódicas que permitan trabajar las competencias ciudadanas de forma transversal en las actividades cotidianas del aula. El respeto, la escucha, la cooperación y la participación requieren práctica constante, por lo que resulta conveniente retomar los aprendizajes de cada sesión y relacionarlos con situaciones reales de convivencia.

En cuanto a la valoración del proyecto, es conveniente mantener registros sistemáticos mediante diarios de campo, observaciones y producciones finales. Estos recursos pueden ayudar a reconocer qué situaciones favorecen la participación, cuáles generan dificultades y qué ajustes pedagógicos resultan pertinentes. La valoración debe centrarse en los procesos y considerar los ritmos particulares de desarrollo, sin esperar que todos los niños respondan de la misma manera.

CONFLICTO DE INTERESES.

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

REFERENCIAS

Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Gaceta Constitucional N.º 116 de 20 de julio de 1991

Chaux, E. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. *Ediciones Uniandes*.

Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial n.º 41.214.

Congreso de la República de Colombia. (2013, 15 de marzo). Ley 1620 de 2013: Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar. Diario Oficial n.º 48.733.

Congreso de la República de Colombia. (2014, 1 de septiembre). Ley 1732 de 2014: Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Diario Oficial n.º 49.261.

Colegio Champagnat. (2025). Manual de convivencia institucional.

Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. Perfiles Educativos.

Hall, S. (1990). Cultural identity and diaspora. En J. Rutherford (Ed.), *Identity: Community, culture, difference*. Lawrence & Wishart. Smithsonian Institution

Jares, X. R. (2006). Pedagogía de la convivencia. Graó.

Marmolejo-Ramos, F., & Heredia, A. T. J. (2005). La formación en competencias ciudadanas en el preescolar. *Apuntes de Psicología*.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). El juego en la educación inicial. *Ministerio de Educación Nacional*.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Formar para la ciudadanía: ¡Sí es posible! Estándares básicos de competencias ciudadanas.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos básicos de aprendizaje (DBA): Ciencias Sociales.

Ministerio de Educación Nacional. (2015, 26 de mayo). Decreto 1075 de 2015: Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Diario Oficial n.º 49.523.

Torrego Seijo, J. C., Aguado Asenjo, J. C., Arribas Álvarez, J. M., Escaño Aguayo, J., Fernández García, I., Funes Lapponi, S. G., y Villaoslada Hernán, E. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*.

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación del Perú.

**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*

EL MÉTODO GLOBAL COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA FORTALECER LA LECTURA Y LA ESCRITURA INICIAL EN NIÑOS DE 2 A 3 AÑOS EN LA GUARDERÍA CANDY AVENTURA.

The Global Method as a Pedagogical Strategy to Strengthen Early Reading and Writing in Children Aged 2 to 3 at Candy Aventura Daycare.

Brigith Lorena Molina González

Afiliación del autor

Licenciatura en educación infantil

Pregrado

Brigith.molina@uniminuto.edu.co

ORCID (0009-0008-2299-4508)

<https://orcid.org/0009-0008-2299-4508>

Ibagué, Colombia

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo identificar y fortalecer los procesos iniciales de lectura y escritura de los niños y niñas de 2 a 3 años de la Guardería Candy Aventura, mediante experiencias pedagógicas basadas en el método global. El trabajo surge de la observación de las formas de acercamiento al lenguaje escrito durante la práctica pedagógica, considerando las características propias de la primera infancia y el nivel presilábico. Se desarrolló un diagnóstico mediante la observación de las producciones gráficas, la interacción con cuentos ilustrados, la interpretación de imágenes y el reconocimiento de palabras significativas. Los resultados iniciales evidenciaron que aproximadamente el 70 % de los niños realizaba garabatos y trazos libres, el 20 % presentaba trazos más controlados y el 10 % reconocía algunos elementos relacionados con su nombre. A partir de estos hallazgos, se diseñaron experiencias lúdicas que integraron literatura, arte, juego y exploración. Se destaca la importancia de respetar los

ritmos de aprendizaje y reconocer las primeras expresiones gráficas como formas de comunicación.

Palabras clave: lectura inicial, escritura presilábica, método global, primera infancia, estrategias pedagógicas.

ABSTRACT

This article aims to identify and strengthen the initial reading and writing processes of children aged two to three at Candy Aventura Daycare through pedagogical experiences based on the global method. The study emerged from observations of children's approaches to written language during pedagogical practice, considering the characteristics of early childhood and the pre-syllabic stage. An initial assessment was conducted through observation of graphic productions, interaction with illustrated stories, interpretation of images, and recognition of meaningful words. Initial findings indicated that approximately 70% of the children produced scribbles and free strokes, 20% showed more controlled graphic movements, and 10% recognized some elements associated with their names. Based on these findings, playful learning experiences were designed to integrate literature, art, play, and exploration. The experience highlights the importance of respecting individual learning rhythms and recognizing children's early graphic expressions as meaningful forms of communication within the development of initial literacy skills.

Key words: early reading, pre-syllabic writing, global method, early childhood, pedagogical strategies.

INTRODUCCIÓN

La primera infancia constituye una etapa fundamental en el desarrollo integral de los niños y las niñas, debido a que durante estos primeros años se construyen habilidades, conocimientos y experiencias que contribuyen a su relación con el entorno. En este periodo, el lenguaje desempeña un papel esencial, ya que permite expresar necesidades, comunicar emociones, establecer relaciones con otras personas y representar las experiencias cotidianas. En este sentido, los primeros acercamientos a la lectura y la escritura comienzan mucho antes de que los niños logren reconocer todas las letras o escribir palabras de manera convencional. Estos procesos se construyen progresivamente mediante la interacción con los adultos, los cuentos, las imágenes, los dibujos, los nombres propios y los diferentes textos presentes en su ambiente.

La lectura y la escritura en la primera infancia no deben comprenderse exclusivamente como habilidades relacionadas con la decodificación de letras y la reproducción de palabras. También implican la posibilidad de interpretar imágenes, atribuir significados a las producciones gráficas, escuchar narraciones, expresar ideas y reconocer que los textos cumplen diferentes funciones comunicativas. Por esta razón, las experiencias pedagógicas

dirigidas a los niños pequeños deben ofrecer oportunidades para explorar el lenguaje de manera natural, significativa y acorde con sus características de desarrollo.

Ferreiro y Teberosky (1979) plantean que los niños construyen progresivamente conocimientos acerca del sistema de escritura y elaboran hipótesis sobre su funcionamiento. Desde esta perspectiva, los garabatos, las líneas, los dibujos y las primeras marcas gráficas no deben considerarse producciones carentes de significado, puesto que pueden representar intentos de comunicar ideas y de comprender las formas de escritura que observan en su entorno. Reconocer estas manifestaciones permite al docente comprender mejor los procesos infantiles y diseñar experiencias que favorezcan su desarrollo sin exigir aprendizajes que no corresponden a las posibilidades individuales de cada niño.

En este contexto, la educación inicial requiere prácticas pedagógicas que reconozcan a los niños y las niñas como participantes activos en la construcción de sus conocimientos. El juego, el arte, la literatura y la exploración del medio constituyen experiencias fundamentales para favorecer su expresión, curiosidad y participación. A través de ellas, los niños pueden acercarse a los libros, observar ilustraciones, escuchar cuentos, manipular diferentes materiales y representar sus experiencias mediante dibujos y trazos. Estas oportunidades contribuyen a generar ambientes enriquecidos en los que el lenguaje escrito está presente de manera cercana y significativa.

El presente artículo surge del proceso de observación y práctica pedagógica desarrollado en la Guardería Candy Aventura, institución que atiende una población infantil con diferentes edades, características e intereses. Durante este proceso se identificó que una parte importante de la población observada corresponde a niños y niñas de 2 a 3 años, quienes se encuentran en una etapa de exploración del lenguaje oral y de acercamiento inicial a las manifestaciones del lenguaje escrito. Por esta razón, el trabajo se centra en reconocer las formas en que estos niños interactúan con cuentos, imágenes, palabras y materiales gráficos, teniendo en cuenta sus ritmos particulares de desarrollo.

A partir del diagnóstico pedagógico, se identificaron diferentes manifestaciones relacionadas con los procesos iniciales de lectura y escritura. Aproximadamente el 70 % de los niños realizaba principalmente garabatos, líneas y trazos libres; cerca del 20 % mostraba trazos más controlados e intentos de imitación de formas gráficas; y alrededor del 10 % reconocía algunos elementos significativos de la escritura, especialmente letras relacionadas con su nombre. En cuanto a la lectura, se observó que las imágenes, los colores y los personajes de los cuentos despertaban interés, mientras que algunos niños señalaban elementos conocidos o expresaban verbalmente sus interpretaciones. Estos datos corresponden a las estimaciones registradas en el diagnóstico y permiten describir las tendencias observadas en el grupo.

Los hallazgos iniciales permitieron reconocer la necesidad de proponer experiencias pedagógicas que favorecieran una participación más activa y que respetaran las diferencias individuales. El propósito no consiste en que los niños de estas edades dominen convencionalmente la lectura y la escritura, sino en ofrecerles oportunidades para explorar

sus funciones comunicativas, fortalecer el lenguaje oral y atribuir significado a sus propias producciones. En consecuencia, se consideró pertinente diseñar actividades que relacionaran los textos con elementos cercanos a sus experiencias y que utilizaran materiales llamativos para estimular la curiosidad y la participación.

Como respuesta a esta necesidad, se seleccionó el método global como orientación para las experiencias pedagógicas. Este método permite partir de unidades significativas, como palabras, imágenes, frases breves y situaciones familiares, para favorecer la comprensión del sentido de los mensajes escritos. En el trabajo desarrollado en la guardería, esta orientación se incorporó mediante cuentos ilustrados, nombres de personajes, secuencias narrativas, lectura de imágenes y actividades de expresión gráfica. De esta manera, los niños tuvieron oportunidades para relacionar imágenes y palabras, seguir visualmente los textos y explorar diferentes formas de representar sus ideas.

Entre las experiencias diseñadas se encuentran actividades como la caminata del cuento, la secuencia narrativa con platos ilustrados y la exploración libre de trazos y materiales artísticos. Estas propuestas buscaron integrar la literatura, el juego, el arte y la exploración del entorno, convirtiendo el acercamiento al lenguaje escrito en una experiencia participativa. Asimismo, los diarios de campo permitieron registrar observaciones sobre el interés de los niños, su interacción con los materiales, la interpretación de imágenes y la asignación de significado a sus producciones gráficas. Estos registros también facilitaron la reflexión sobre los aspectos que podían mejorarse en la mediación docente, especialmente en relación con los tiempos de espera, la participación simultánea y el acompañamiento individual.

La propuesta se relaciona, además, con los principios de la educación inicial en Colombia, que reconocen la importancia de garantizar experiencias educativas pertinentes para el desarrollo integral de los niños y las niñas. En este sentido, el acompañamiento pedagógico debe promover ambientes seguros, afectivos y enriquecidos, en los que las diferentes formas de expresión infantil sean valoradas. La lectura y la escritura se abordan, por tanto, como procesos de construcción progresiva que requieren oportunidades de interacción, exploración y comunicación, en lugar de centrarse únicamente en la repetición o copia de letras.

En consecuencia, el objetivo de este artículo es identificar las características de los procesos iniciales de lectura y escritura de los niños y niñas de 2 a 3 años de la Guardería Candy Aventura y analizar las posibilidades pedagógicas del método global para favorecer su acercamiento al lenguaje escrito. A partir del diagnóstico, las experiencias implementadas y los registros de observación, se busca reflexionar sobre la importancia de diseñar estrategias lúdicas y significativas que respeten los ritmos de aprendizaje, fortalezcan la expresión infantil y contribuyan a la construcción de ambientes alfabetizadores desde la primera infancia.

MARCO TEORICO

La lectura y la escritura en la primera infancia

La lectura y la escritura son procesos fundamentales para el desarrollo de la comunicación, el pensamiento y la participación de los niños en su entorno social y cultural. Aunque tradicionalmente se han relacionado con el reconocimiento de letras, la lectura de palabras y la escritura convencional, su construcción comienza mucho antes de que los niños dominen el sistema alfabético. Desde los primeros años de vida, las niñas y los niños interactúan con imágenes, cuentos, canciones, conversaciones, dibujos, símbolos y textos presentes en su entorno. Estas experiencias les permiten comprender progresivamente que existen diferentes formas de comunicar ideas, representar objetos y expresar sentimientos.

En la primera infancia, el acercamiento al lenguaje escrito debe comprenderse como un proceso gradual que se relaciona con el desarrollo del lenguaje oral, la exploración del medio, la interacción con los adultos y las oportunidades de participación en situaciones comunicativas. Por ello, las experiencias pedagógicas no deben centrarse exclusivamente en la repetición de letras o en la copia de palabras, sino en generar ambientes que despierten la curiosidad, promuevan la expresión y permitan a los niños descubrir los usos sociales de la lectura y la escritura.

La lectura compartida de cuentos, la observación de ilustraciones, el reconocimiento de los nombres propios, la exploración de libros y la producción de dibujos son experiencias que pueden favorecer este acercamiento. Cuando un adulto lee una historia, señala una imagen, nombra un personaje o invita al niño a contar lo que observa, está creando oportunidades para establecer relaciones entre el lenguaje oral, la representación gráfica y el significado. De esta manera, los niños comienzan a reconocer que los textos comunican mensajes y que la lectura puede disfrutarse como una experiencia de encuentro, imaginación y aprendizaje.

En este sentido, Solé (1992) plantea la importancia de comprender la lectura como un proceso de construcción de significados en el que intervienen los conocimientos previos, los propósitos y la interpretación del lector. Aunque los niños de dos y tres años todavía no lean convencionalmente, pueden participar en situaciones de lectura mediante la observación de imágenes, la anticipación de acontecimientos, la identificación de personajes y la expresión de ideas relacionadas con las historias.

De igual manera, Colomer (2005) destaca la importancia de la literatura infantil en la formación de lectores, puesto que los libros ofrecen oportunidades para explorar el lenguaje, construir significados y compartir experiencias culturales. En educación inicial, los cuentos no deben utilizarse únicamente como instrumentos para enseñar letras, sino también como experiencias estéticas, afectivas y comunicativas que permitan a los niños disfrutar de las narraciones y relacionarlas con sus propias vivencias.

La construcción de la escritura y el nivel presilábico

Uno de los referentes fundamentales para comprender cómo los niños construyen conocimientos sobre la escritura es el trabajo de Ferreiro y Teberosky (1979). Estas autoras

explican que los niños no se limitan a copiar las formas escritas de los adultos, sino que elaboran ideas e hipótesis sobre el funcionamiento del sistema de escritura a partir de sus experiencias con textos y situaciones comunicativas. Desde esta perspectiva, las producciones infantiles tienen importancia porque permiten observar cómo los niños interpretan y representan el lenguaje escrito.

En los primeros acercamientos a la escritura pueden aparecer garabatos, líneas, puntos, dibujos, formas repetidas y combinaciones de marcas gráficas. Aunque estas producciones no correspondan a palabras convencionales, pueden tener un significado para quien las realiza. Por ejemplo, un niño puede elaborar una serie de trazos y afirmar que allí está escrito su nombre o que representa un personaje de un cuento. La interpretación que ofrece permite reconocer que está atribuyendo una intención comunicativa a su producción.

El nivel presilábico se utiliza para describir manifestaciones iniciales de la construcción de la escritura, anteriores a una correspondencia estable entre las unidades sonoras del habla y las letras. No debe entenderse como una categoría rígida ni como una clasificación definitiva de las capacidades del niño. Las producciones pueden variar según la experiencia, el contexto, los materiales disponibles, la familiaridad con la actividad y la disposición para participar.

En el caso de los niños de dos a tres años de la Guardería Candy Aventura, el interés por el nivel presilábico se relaciona con la necesidad de reconocer sus primeras representaciones gráficas sin exigirles una escritura convencional. A esta edad, los garabatos y trazos libres pueden ser formas de exploración motriz, representación simbólica y comunicación. Para interpretarlos pedagógicamente, resulta necesario observar el contexto en que se producen, las explicaciones que ofrece el niño y las relaciones que establece con los objetos, las imágenes o las palabras.

Ferreiro (2001) invita a revisar las concepciones tradicionales sobre la alfabetización y a reconocer que los niños construyen conocimientos sobre la lectura y la escritura mediante su interacción con la cultura escrita. Desde esta mirada, el acompañamiento docente no consiste únicamente en corregir las producciones infantiles, sino en ofrecer oportunidades para que los niños exploren, formulen interpretaciones y comprendan progresivamente los usos del lenguaje escrito.

También es importante diferenciar entre las habilidades motrices implicadas en el trazo y los conocimientos relacionados con la escritura. Sostener un crayón, mover la mano, controlar la presión y explorar una superficie forman parte de la experiencia gráfica, pero no demuestran por sí solos que el niño comprenda el sistema alfabético. Por ello, la observación debe contemplar tanto las acciones motrices como las interpretaciones, los comentarios y las intenciones comunicativas expresadas durante la actividad.

El método global de lectura y escritura

El método global se caracteriza por proponer un acercamiento al lenguaje escrito a partir de unidades que tienen significado para el aprendiz, como palabras, expresiones, frases o textos breves relacionados con situaciones reconocibles. En lugar de comenzar exclusivamente por letras aisladas, parte de elementos completos y contextualizados para favorecer la relación entre lo que se observa, lo que se escucha y aquello que se comprende.

En educación inicial, este enfoque puede adaptarse mediante imágenes acompañadas de palabras, nombres propios, cuentos ilustrados, rótulos del aula y materiales relacionados con experiencias cotidianas. La finalidad, en el caso de los niños más pequeños, no es conseguir que lean de manera convencional en poco tiempo, sino favorecer su familiaridad con los textos, el reconocimiento de elementos significativos y el interés por explorar las diferentes formas de representación.

En la Guardería Candy Aventura, la selección del método global responde a la intención de acercar a los niños al lenguaje escrito mediante experiencias visuales, narrativas, corporales y gráficas. Las palabras relacionadas con personajes, objetos conocidos o nombres propios pueden presentarse junto a imágenes y utilizarse durante actividades de lectura compartida. La docente puede señalar el texto mientras pronuncia la palabra, invitar a los niños a observar la ilustración y formular preguntas sencillas que les permitan expresar lo que comprenden.

Este tipo de mediación contribuye a que los niños descubran que las palabras escritas se utilizan para comunicar significados. Sin embargo, reconocer una imagen o recordar una palabra asociada a ella no equivale necesariamente a leer el texto escrito. Por esta razón, es importante evitar conclusiones apresuradas sobre el dominio de la lectura y comprender estas experiencias como oportunidades de familiarización con la cultura escrita.

La propuesta también incluye el reconocimiento del nombre propio como elemento significativo. Los nombres tienen una función personal y social dentro del aula, ya que permiten identificar pertenencias, reconocer a los compañeros y fortalecer el sentido de identidad. Cuando se presentan en carteles acompañados de fotografías, objetos personales o lugares habituales, pueden convertirse en referentes estables para explorar la escritura. La docente puede nombrarlos, señalar sus grafías y permitir que los niños los observen sin exigirles que reproduzcan correctamente todas sus letras.

El método global debe aplicarse de manera flexible y adecuada a la edad. No existe una única actividad que garantice el aprendizaje de todos los niños, pues sus experiencias familiares, intereses, capacidades de atención y formas de comunicación son diversas. Por ello, se recomienda combinar la lectura global de palabras y expresiones significativas con experiencias de conversación, exploración de sonidos, observación de formas gráficas y producción libre de trazos.

La lectura de imágenes y la narración

La lectura de imágenes constituye una experiencia relevante en la primera infancia porque permite observar, identificar elementos, relacionar situaciones y expresar interpretaciones. Los niños pueden reconocer personajes, señalar objetos, imitar acciones o anticipar acontecimientos a partir de ilustraciones. Estas acciones no sustituyen la lectura del texto escrito, pero favorecen la comprensión narrativa, el lenguaje oral y la participación en experiencias literarias.

Bruner (1986) resalta la importancia de la narración en la manera en que las personas organizan y comprenden la experiencia. En el trabajo pedagógico con niños pequeños, las historias pueden ayudar a establecer relaciones temporales, reconocer acciones y vincular acontecimientos con situaciones familiares. Cuando el relato se acompaña de objetos, imágenes o movimientos, se ofrecen diferentes vías para participar y comprender.

La secuencia narrativa también favorece la observación de relaciones entre acontecimientos. Ordenar imágenes de una historia, colocar ilustraciones en un mural o recordar qué ocurrió primero y qué sucedió después permite a los niños participar activamente en la construcción del relato. Estas acciones deben acompañarse de preguntas sencillas, tiempo para observar y oportunidades para responder mediante palabras, gestos, señalamientos o movimientos.

En la experiencia desarrollada en Candy Aventura, la propuesta de la “Maleta Viajera” y los “platos mágicos” convirtió la narración en una actividad manipulable y colectiva. Los niños observaron ilustraciones y participaron en la ubicación de elementos dentro de una secuencia visual. La actividad permitió integrar la literatura con el juego y la expresión plástica, además de generar oportunidades para relacionar imágenes, palabras pronunciadas y marcas escritas.

La lectura de imágenes debe reconocer las interpretaciones infantiles sin imponer de inmediato una respuesta única. La mediación adulta puede ampliar el vocabulario, describir detalles y relacionar la ilustración con la historia, pero también necesita escuchar las ideas que surgen de los niños. La participación se fortalece cuando se valoran las respuestas verbales y no verbales y se reconoce que cada niño puede interpretar una imagen desde sus propias experiencias.

El juego, el arte y la literatura como experiencias pedagógicas

Las experiencias pedagógicas en educación inicial deben responder a las características del desarrollo infantil y ofrecer oportunidades para explorar, expresarse, jugar y relacionarse con otras personas. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2017) reconoce el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como actividades rectoras de la educación inicial. Estas experiencias no son simples recursos complementarios, sino formas fundamentales mediante las cuales los niños participan en su entorno y construyen aprendizajes.

El juego permite experimentar roles, explorar objetos y participar en situaciones imaginarias. En las experiencias de lectura y escritura, puede utilizarse para transformar el

aula en un espacio de exploración, proponer búsquedas de imágenes, organizar recorridos o crear escenarios narrativos. La motivación generada por una caja sorpresa, una maleta o un personaje puede favorecer la curiosidad, aunque su efecto depende de las características del grupo y de la manera en que se acompañe la actividad.

El arte ofrece oportunidades para experimentar con colores, texturas, movimientos y materiales. El dibujo, la pintura dactilar, las crayolas gruesas y las superficies de diferentes tamaños permiten que los niños realicen trazos sin que la actividad se reduzca a copiar modelos. Durante estas experiencias, la docente puede preguntar qué representa una producción, escuchar la explicación del niño y reconocer el significado que le atribuye.

La literatura, por su parte, acerca a los niños a narraciones, personajes, ritmos y formas expresivas del lenguaje. La lectura en voz alta, la observación de libros y la conversación sobre historias permiten crear experiencias compartidas en las que la comunicación no se limita a la decodificación de letras. La exploración del medio completa estas oportunidades al relacionar el lenguaje con objetos, espacios, rutinas y acontecimientos cercanos.

Estas actividades también contribuyen a la autonomía, la socialización y la expresión emocional. Cuando los niños eligen un material, deciden qué dibujar o presentan una creación al grupo, pueden comunicar preferencias y participar en decisiones sencillas. Para que estas posibilidades se desarrollen, es necesario ofrecer materiales seguros, accesibles y adecuados a la edad, así como respetar los diferentes ritmos de participación.

La mediación docente y los ambientes alfabetizadores

La mediación docente es fundamental para que las experiencias de lectura y escritura tengan sentido pedagógico. El adulto organiza el ambiente, presenta materiales, modela acciones, formula preguntas y acompaña los intentos de comunicación. Sin embargo, mediar no significa dirigir todos los movimientos ni anticipar cada respuesta. También implica observar, esperar, escuchar y permitir que los niños exploren por iniciativa propia.

Vygotsky (1978) explica que el aprendizaje y el desarrollo se relacionan con la interacción social y con la participación en actividades mediadas culturalmente. Desde esta perspectiva, el acompañamiento del adulto puede ofrecer apoyos ajustados a las posibilidades del niño y retirarlos progresivamente cuando este actúa con mayor autonomía. En la práctica, esto puede significar mostrar cómo se señala una imagen, nombrar un objeto, acompañar verbalmente una acción o facilitar que el niño continúe por sí mismo.

El ambiente alfabetizador comprende los textos, carteles, libros, nombres, imágenes y otros elementos escritos que se encuentran disponibles en los espacios cotidianos. Su importancia no depende solamente de la cantidad de materiales, sino de que estos tengan una función comprensible y se utilicen en experiencias significativas. Los nombres ubicados en percheros, las etiquetas de los objetos y los libros accesibles pueden favorecer la familiarización con la escritura cuando forman parte de las rutinas.

En Candy Aventura, el uso de carteles personales, murales colectivos, ilustraciones y producciones gráficas permite relacionar el lenguaje escrito con la vida cotidiana del aula. Las creaciones de los niños pueden exponerse y retomarse durante conversaciones

posteriores, de manera que sus producciones sean reconocidas como parte de la comunicación y de la experiencia colectiva.

La evaluación en estas edades debe ser principalmente observacional y formativa. En lugar de calificar la precisión de las letras, conviene registrar si el niño muestra interés por los cuentos, señala imágenes, explora materiales, atribuye significado a sus trazos o participa en conversaciones. Estos indicadores deben interpretarse como evidencias situadas, no como etiquetas permanentes de capacidad.

Relación con la educación inicial en Colombia

El trabajo pedagógico propuesto se relaciona con la normativa colombiana que reconoce los derechos de los niños y la importancia de garantizar su desarrollo integral. La Constitución Política de Colombia (1991), en su artículo 44, reconoce derechos fundamentales de la niñez, entre ellos la educación y la cultura. La Ley 115 de 1994 establece disposiciones sobre la educación preescolar y su orientación hacia el desarrollo integral. Por su parte, la Ley 1098 de 2006 reconoce la educación inicial como un derecho impostergable de la primera infancia, mientras que la Ley 1804 de 2016 establece la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia.

El Decreto 1411 de 2022 reglamenta la prestación del servicio de educación inicial en Colombia y aporta orientaciones para comprenderla como un proceso educativo intencionado, basado en experiencias pertinentes para la edad y el desarrollo infantil. Asimismo, las Bases curriculares para la educación inicial y preescolar del Ministerio de Educación Nacional (2017) ofrecen referentes para organizar experiencias pedagógicas en torno al juego, el arte, la literatura y la exploración del medio.

Estos referentes respaldan la pertinencia de proponer actividades de lectura y escritura que reconozcan las características de los niños de dos a tres años. La finalidad no es anticipar exigencias académicas propias de otros niveles, sino favorecer experiencias de comunicación, representación, curiosidad y participación. Desde este enfoque, el método global se utiliza como una alternativa pedagógica para aproximar a los niños a palabras, imágenes y textos significativos dentro de situaciones lúdicas.

En síntesis, el marco teórico permite comprender que los procesos iniciales de lectura y escritura son complejos y progresivos. Las producciones gráficas, la interpretación de imágenes, el reconocimiento de palabras significativas y la participación en narraciones constituyen manifestaciones que deben observarse en su contexto. La propuesta de Candy Aventura se fundamenta en el respeto por los ritmos de desarrollo, la mediación pedagógica y la creación de experiencias que permitan a los niños explorar el lenguaje desde sus posibilidades.

MÉTODO

El método global de lectura y escritura parte de palabras, frases e imágenes con significado para los niños, relacionando el lenguaje escrito con sus experiencias cotidianas. En la Guardería Candy Aventura, se tomó como referente para desarrollar actividades dirigidas a niños y niñas de dos a tres años, respetando sus intereses, ritmos de aprendizaje y formas iniciales de expresión.

Para su aplicación, se realizaron actividades lúdicas como la lectura compartida de cuentos ilustrados, la observación de imágenes, la organización de secuencias narrativas y la exploración de trazos con crayolas, pintura y otros materiales. Durante estas experiencias, se presentaron palabras significativas relacionadas con los personajes y acontecimientos de las historias, acompañadas de imágenes para facilitar su reconocimiento.

También se trabajó con el nombre propio mediante carteles y elementos personales, buscando que los niños comenzaran a relacionar la escritura con su identidad y su entorno. Las actividades se desarrollaron de manera flexible, sin exigir una escritura convencional, permitiendo que cada niño participara mediante gestos, palabras, señalamientos o trazos libres.

Finalmente, se registraron las observaciones en los diarios de campo, teniendo en cuenta el interés por los cuentos, la participación en las actividades y el acercamiento a las palabras e imágenes. Estos registros permitieron reflexionar sobre las estrategias pedagógicas y reconocer aspectos por fortalecer en el proceso inicial de lectura y escritura.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El diagnóstico realizado en la Guardería Candy Aventura permitió reconocer distintas manifestaciones de acercamiento a la lectura y la escritura en los niños y niñas de dos a tres años. La observación contempló la exploración de cuentos, la atención a imágenes, la participación en conversaciones sobre historias, la realización de dibujos y trazos libres, así como las reacciones frente al nombre propio y otras palabras presentes en el aula.

Los datos consignados en la matriz indican que aproximadamente el 70 % de los niños realizaba principalmente garabatos, líneas y trazos libres. Cerca del 20 % presentaba trazos más controlados e intentos de imitar algunas formas gráficas observadas en el entorno. Finalmente, alrededor del 10 % reconocía ciertos elementos significativos relacionados con la escritura, principalmente letras vinculadas con su nombre, e intentaba reproducirlos. Estas proporciones deben interpretarse como estimaciones descriptivas del diagnóstico, puesto que el documento no especifica el total de participantes ni detalla un instrumento estandarizado de medición.

La mayor proporción de producciones basadas en garabatos y trazos libres permitió reconocer la importancia de ofrecer experiencias de exploración gráfica sin exigir resultados convencionales. En estas edades, los movimientos sobre el papel pueden responder a la experimentación con los materiales, al desarrollo del control manual o a la intención de representar una idea. Para establecer el sentido de cada producción, es necesario observar

cómo actúa el niño y escuchar la explicación que ofrece, cuando puede expresarla verbalmente o mediante gestos.

El hecho de que un niño produzca garabatos no significa que carezca de conocimientos sobre la escritura. Desde la perspectiva de Ferreiro y Teberosky (1979), los niños construyen progresivamente ideas acerca del sistema escrito y sus producciones constituyen una fuente de información sobre ese proceso. Sin embargo, tampoco puede afirmarse que cada garabato corresponda necesariamente a una hipótesis escrita definida. La interpretación pedagógica requiere considerar el contexto y las manifestaciones particulares de cada niño.

El grupo que realizaba trazos más controlados representaba una proporción menor dentro de la distribución registrada. Estas producciones evidenciaban una exploración gráfica diferente, que podía incluir mayor control del movimiento o intentos de reproducir formas conocidas. Aun así, el control motor no debe confundirse con el reconocimiento del sistema alfabético. Un trazo parecido a una letra puede surgir de la imitación visual sin que el niño comprenda todavía su función dentro de una palabra.

Por su parte, el porcentaje aproximado de niños que reconocía elementos relacionados con su nombre muestra la utilidad de utilizar referentes cercanos y significativos. El nombre propio forma parte de la identidad y aparece en múltiples rutinas escolares, por lo que puede convertirse en una oportunidad para observar palabras impresas en contextos reales. No obstante, reconocer una letra familiar o identificar un cartel con apoyo de una fotografía no demuestra, por sí solo, que el niño pueda leer su nombre de manera autónoma.

En relación con la lectura, la matriz registra que los niños respondían especialmente a las imágenes, los colores y los personajes de los cuentos. Algunos señalaban personajes conocidos o expresaban verbalmente lo que creían que estaba ocurriendo en una historia. Estas respuestas permitieron reconocer el valor de las ilustraciones como punto de partida para conversar, ampliar vocabulario y construir significados compartidos.

En conjunto, el diagnóstico señaló la necesidad de proponer experiencias que contemplaran diferentes formas de participación. No todos los niños mostraban el mismo interés por los libros o las actividades gráficas, y algunos necesitaban materiales llamativos, acompañamiento cercano o más tiempo para incorporarse. Por esta razón, la intervención se orientó a generar situaciones lúdicas y significativas, sin plantear como objetivo que los niños dominaran convencionalmente la lectura y la escritura.

2. Planeación e implementación de las experiencias pedagógicas

A partir del diagnóstico se organizaron cuatro experiencias pedagógicas centradas en el método global. Las planeaciones buscaron acercar a los niños a textos, imágenes, palabras significativas y producciones gráficas, articulando la literatura con el juego y el arte. La

organización de las actividades permitió proponer distintas formas de interacción con el lenguaje escrito y registrar situaciones relevantes para la reflexión docente.

2.1. La caminata del cuento: lectura icónica y primeras hipótesis de escritura

La primera experiencia, denominada “La caminata del cuento”, propuso transformar el espacio del aula en un recorrido narrativo. Se utilizaron huellas, imágenes, elementos de exploración y una historia protagonizada por el zorro Félix. La ambientación buscaba despertar curiosidad y ofrecer una situación en la que los niños pudieran desplazarse, observar ilustraciones y relacionarlas con la narración.

Según el diario de campo, la presentación de elementos como la “lupa del explorador” y el recorrido por las huellas despertó interés en los niños. La historia dejó de desarrollarse exclusivamente alrededor de un libro y se convirtió en una experiencia que involucró el movimiento, la observación y la participación. Este tipo de organización permitió relacionar la literatura con la exploración del entorno y reconocer que los niños pequeños pueden acercarse a las narraciones mediante diferentes canales sensoriales y expresivos.

Durante el recorrido, la docente señaló las imágenes y modeló el movimiento del dedo índice de izquierda a derecha por debajo de las frases impresas. El propósito era mostrar una convención básica de la lectura y relacionar las palabras pronunciadas con los elementos visuales. El registro de la experiencia indica que algunos niños imitaron posteriormente el recorrido del dedo sobre las letras y sus propias producciones.

Este comportamiento resulta pedagógicamente relevante porque evidencia la imitación de una acción lectora dentro de una situación compartida. Sin embargo, no debe interpretarse automáticamente como dominio de la direccionalidad ni como lectura autónoma. La imitación constituye una observación de participación que requiere seguimiento en otras actividades para determinar si se mantiene en contextos diferentes.

La experiencia también incluyó una actividad gráfica sobre la silueta de una huella, utilizando pintura dactilar y crayolas gruesas. La docente invitó a los niños a producir marcas y les preguntó qué habían representado. De acuerdo con el diario, algunos asignaron significados verbales a sus trazos. Esta interacción permitió reconocer la importancia de escuchar las interpretaciones infantiles en lugar de valorar únicamente la apariencia de la producción.

La creación del “Mural de los Exploradores Lectores” ofreció un espacio colectivo para reunir las producciones. El mural funcionó como un ambiente en el que las marcas gráficas de los niños podían ser observadas y compartidas. La exposición de sus trabajos contribuyó a darles presencia dentro del aula y a relacionar la producción individual con una experiencia grupal.

El diario también registra aspectos por mejorar. Mientras algunos niños realizaban el recorrido con acompañamiento individual, otros debían esperar y podían dispersarse. Asimismo, la reflexión docente señaló la necesidad de dar más tiempo para que los niños observaran las imágenes antes de ofrecer explicaciones. Estos elementos muestran que la planeación requiere equilibrar la mediación individual con estrategias que mantengan activa la participación de todo el grupo.

2.2. Secuencia narrativa con platos mágicos

La segunda experiencia utilizó la “Maleta Viajera” y los “platos mágicos” como recursos para representar una historia mediante ilustraciones colocadas en una secuencia visual. Los niños recibieron platos ilustrados que posteriormente ubicaron en un mural lineal. Las imágenes se relacionaban con palabras como FÉLIX, FLORES y RÍO, que la docente pronunciaba y señalaba durante la narración.

Según el registro de campo, la maleta y los materiales generaron expectativa y curiosidad. La posibilidad de manipular los platos permitió que la lectura se convirtiera en una experiencia participativa, en la que los niños intervenían en la organización visual del relato. Esta estrategia favoreció la relación entre narración, imagen, movimiento y lenguaje oral.

La secuencia visual ofreció una oportunidad para conversar sobre los acontecimientos de la historia y reconocer relaciones entre sus elementos. En la primera infancia, las imágenes pueden funcionar como apoyos para recordar personajes y acciones, especialmente cuando se acompañan de una narración clara y repetida. No obstante, la comprensión de la secuencia debe observarse en las respuestas de los niños, sin asumir que colocar una imagen en el mural implica necesariamente comprender todas las relaciones temporales de la historia.

El señalamiento del texto de izquierda a derecha volvió a utilizarse como modelado de una convención de lectura. El diario describe que algunos niños reprodujeron el gesto sobre las palabras impresas y posteriormente sobre sus propias creaciones. La observación resulta consistente con la intención pedagógica de familiarizar a los niños con los textos, aunque no constituye una medición formal del aprendizaje de la direccionalidad.

En el momento de expresión plástica, cada niño contó con un plato en blanco y materiales gráficos para realizar trazos. La pregunta “¿qué dice en tu plato?” permitió invitar a los niños a explicar sus producciones. Según el diario, varios verbalizaron significados asociados con las marcas realizadas y participaron en la creación de la “Galería de Cuentos del Aula”.

El uso de esta pregunta fue importante porque trasladó la atención desde el resultado visual hacia la interpretación infantil. En lugar de pedir que copiaran una palabra o reprodujeran un modelo, se abrió un espacio para que cada niño relacionara su producción con una idea. Esta práctica es coherente con el reconocimiento de los trazos como posibles formas de

representación, siempre que se evite asumir que todas las marcas poseen el mismo tipo de intención o que corresponden a escritura convencional.

El diario también identifica una dificultad relacionada con los tiempos de espera. Mientras la docente acompañaba a un niño en la ubicación de su plato y el señalamiento del texto, algunos compañeros mostraban impaciencia por explorar los materiales. La reflexión propone incorporar actividades gestuales o de percusión corporal para mantener la participación durante los turnos. Este ajuste es relevante porque, a estas edades, los tiempos prolongados de espera pueden dificultar la continuidad de la experiencia.

2.3. Exploración libre de trazos y materiales

La tercera planeación se orientó a favorecer el acercamiento al lenguaje escrito mediante la exploración libre de trazos, garabatos, líneas y diferentes materiales. La propuesta incluyó una caja sorpresa con crayones gruesos, tizas, pinceles y otros elementos gráficos. La docente invitó a los niños a descubrir los materiales y a experimentar con movimientos de las manos.

La actividad partió de la idea de que las producciones gráficas pueden desarrollarse a través de la exploración, sin exigir que los niños reproduzcan letras o figuras específicas. Los movimientos amplios, la canción relacionada con las manos y la observación de imágenes se plantearon como formas de motivación para que los participantes experimentaran diferentes posibilidades de expresión.

Desde el punto de vista pedagógico, esta experiencia relaciona la expresión gráfica con la exploración sensorial y el desarrollo de movimientos manuales. Los niños pueden probar distintas herramientas, observar las marcas que producen y descubrir que sus acciones modifican la superficie. La actividad permite que cada participante se acerque al material de acuerdo con su interés y sus posibilidades.

La planeación contempla criterios de observación como explorar los materiales, participar mediante gestos o sonidos, imitar movimientos sencillos, observar diferentes tipos de trazos y manifestar interés por realizar acciones con las manos. Estos criterios son apropiados como indicadores descriptivos de participación, ya que no exigen que todos los niños produzcan una misma forma gráfica.

Es importante distinguir entre los resultados previstos en la planeación y los resultados efectivamente documentados. La matriz presenta el propósito, los recursos y los criterios de evaluación de esta experiencia, pero la información disponible no permite establecer porcentajes de logro para cada indicador ni comparar individualmente el desempeño antes y después. Por esta razón, la planeación demuestra la intención pedagógica y la organización de la actividad, pero no debe utilizarse por sí sola como evidencia de que todos los objetivos fueron alcanzados.

La exploración de materiales puede aportar información valiosa cuando la docente observa cómo cada niño los toma, los utiliza, cambia de herramienta, combina movimientos o intenta comunicar algo acerca de su producción. Estos registros pueden ayudar a ajustar las experiencias siguientes, ofrecer materiales más adecuados y reconocer formas diversas de participación.

2.4. Reconocimiento del nombre propio y del espacio personal

La cuarta experiencia se relacionó con la exploración del nombre propio y la identificación de espacios personales del aula. La planeación propone que cada niño realice trazos, garabatos o marcas gráficas junto a la inicial de su nombre, utilizando plantillas, plastilina suave, pintura dactilar, papel y cartulina. También plantea ubicar carteles personalizados en lugares significativos, como el perchero, la silla o el casillero.

El nombre propio constituye un referente cercano porque permite relacionar la escritura con la identidad y con las rutinas de la institución. Cuando los niños observan su cartel en el lugar donde guardan sus pertenencias, encuentran una función práctica para la palabra escrita. La docente puede nombrar al niño, mostrar el cartel y acompañar el señalamiento de las letras, evitando convertir la actividad en una prueba de memorización.

La planeación propone observar si el niño reconoce su espacio personal, señala el texto mientras nombra su identidad y relaciona el cartel con el lugar que le corresponde. Estos indicadores permiten describir diferentes formas de aproximación al nombre propio. Sin embargo, es necesario registrar si el reconocimiento ocurre de manera autónoma o con apoyo de fotografías, colores, ubicación o indicaciones de la docente, pues estos apoyos forman parte del contexto de la actividad.

La exploración de la inicial mediante pintura, plastilina o trazos puede facilitar la familiarización visual y táctil con una forma gráfica. No obstante, manipular o imitar una letra no significa que el niño comprenda su relación con los sonidos del nombre. La finalidad de la actividad en maternal es brindar una experiencia significativa con la escritura, no anticipar el aprendizaje formal del alfabeto.

La planeación también plantea valorar las producciones como formas de expresión y comunicación. Las preguntas sobre lo que el niño dibujó o quiso representar pueden favorecer la expresión oral y permitir que la docente conozca el sentido atribuido a cada marca. La exposición de los carteles y las producciones contribuye a integrar la actividad en la vida del aula y a reconocer las creaciones infantiles.

3. Hallazgos transversales de los diarios de campo

La lectura conjunta de las experiencias registradas permite identificar varios temas recurrentes. El primero es la importancia de la ambientación y los materiales para despertar curiosidad. La “lupa del explorador”, las huellas, la “Maleta Viajera” y los platos ilustrados aparecen en los diarios como elementos que ayudaron a introducir las actividades y a motivar la participación.

El segundo hallazgo es la utilidad de integrar diferentes formas de expresión. Las experiencias combinaron narración oral, observación de imágenes, desplazamiento corporal, manipulación de objetos, trazos y conversación. Esta integración permitió que los niños participaran mediante acciones diversas, sin depender exclusivamente de la expresión verbal o de la producción escrita convencional.

El tercer tema es la atribución de significado a las producciones gráficas. Los diarios describen situaciones en las que la docente preguntó qué habían realizado los niños y algunos respondieron verbalmente o mediante acciones sobre sus marcas. Este tipo de intercambio permitió observar que las producciones podían formar parte de una situación comunicativa. Desde la perspectiva de Ferreiro y Teberosky (1979), esta observación invita a considerar las interpretaciones infantiles como parte del proceso de construcción de la escritura, aunque cada producción debe analizarse de manera contextualizada.

El cuarto hallazgo se relaciona con el modelado de acciones lectoras. El señalamiento de las palabras y el recorrido del dedo de izquierda a derecha se incorporaron en más de una experiencia. Los registros mencionan la imitación espontánea de este movimiento por parte de algunos niños. Este comportamiento puede interpretarse como familiarización con una convención gráfica y como respuesta a la mediación docente, pero no es suficiente para afirmar que se haya consolidado una habilidad estable.

El quinto tema es la necesidad de ajustar los tiempos y las formas de acompañamiento. Las reflexiones de la docente identificaron dificultades durante las esperas, momentos de dispersión y la necesidad de permitir más tiempo de observación antes de intervenir. Estas observaciones muestran que la calidad de una experiencia depende tanto de los materiales como de la organización del grupo, la duración de cada momento y la capacidad de responder a las necesidades que surgen durante la actividad.

4. Relación entre el diagnóstico y las experiencias pedagógicas

El diagnóstico inicial mostró una presencia predominante de garabatos y trazos libres, junto con manifestaciones de mayor control gráfico y algunos acercamientos al nombre propio. Las experiencias se diseñaron para responder a esta diversidad mediante oportunidades de exploración, lectura de imágenes, contacto con palabras significativas y producción de trazos.

La relación entre el diagnóstico y las planeaciones se observa en la selección de actividades que no exigen una escritura convencional. Para los niños que realizan garabatos, las experiencias ofrecen materiales y preguntas que permiten explorar la intención comunicativa de sus producciones. Para quienes muestran mayor interés por las formas gráficas, las actividades incorporan palabras impresas, señalamiento visual y aproximación al nombre propio. En todos los casos, la propuesta busca ampliar las oportunidades de interacción con el lenguaje.

Sin embargo, el documento no proporciona resultados cuantitativos posteriores que permitan afirmar que el grupo pasó de una distribución inicial a otra diferente. Tampoco se presentan registros individuales completos que permitan comparar el desempeño de cada niño en las cuatro experiencias. Por ello, el análisis puede señalar la correspondencia entre las necesidades identificadas y las estrategias diseñadas, así como describir las observaciones cualitativas registradas, pero no concluir que se produjo una mejora porcentual determinada.

La evidencia disponible permite sostener que las actividades generaron situaciones para observar la participación, la interpretación de imágenes, la exploración gráfica y la imitación de algunas acciones lectoras. Estas evidencias tienen valor para la reflexión pedagógica y la toma de decisiones, aunque no sustituyen una evaluación sistemática de resultados. Para futuras implementaciones, sería conveniente utilizar una matriz de seguimiento individual que registre los indicadores al inicio, durante las experiencias y al finalizar un periodo definido.

5. Discusión de los resultados pedagógicos

Los hallazgos descritos guardan relación con la perspectiva de Ferreiro y Teberosky (1979), quienes plantean que los niños construyen conocimientos sobre la escritura mediante la interacción con el entorno escrito. Las producciones gráficas y las explicaciones recogidas en los diarios invitan a considerar que el trabajo pedagógico no debe limitarse a enseñar formas correctas, sino ofrecer oportunidades para explorar y atribuir significado a las marcas realizadas.

A su vez, el uso de cuentos, ilustraciones y secuencias visuales se relaciona con la importancia de la narración en el desarrollo infantil. Bruner (1986) destaca el papel de las

estructuras narrativas en la organización de la experiencia. En las actividades de Candy Aventura, la organización de imágenes en un mural permitió crear una situación en la que los niños podían observar personajes, manipular ilustraciones y participar en la secuencia del relato. La documentación disponible no demuestra un avance medido en comprensión narrativa, pero sí registra una propuesta diseñada para favorecer la participación y la interpretación.

La mediación docente también resulta central. Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), el aprendizaje se produce en interacción con otras personas y con herramientas culturales. El modelado del señalamiento, las preguntas sobre las producciones y el acompañamiento durante la lectura constituyeron formas de mediación presentes en las experiencias. A la vez, las reflexiones de la docente mostraron la necesidad de evitar una intervención excesiva y ofrecer más tiempo para que los niños observen y respondan.

Las actividades se relacionan igualmente con los referentes colombianos de educación inicial, especialmente con las Bases curriculares para la educación inicial y preescolar (Ministerio de Educación Nacional, 2017), que reconocen el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como actividades rectoras. Las planeaciones integraron estas dimensiones mediante recorridos narrativos, materiales manipulables, expresión plástica y reconocimiento del entorno escolar.

Un aspecto relevante es que el método global se utilizó como una orientación para presentar unidades significativas, no como un mecanismo para exigir lectura convencional a los niños de dos a tres años. La asociación entre imágenes y palabras, la observación del nombre propio y el señalamiento de textos pueden enriquecer el contacto con la cultura escrita. No obstante, el reconocimiento visual de una palabra dentro de un contexto conocido no debe confundirse con la capacidad de decodificarla en situaciones nuevas.

En conjunto, los resultados sugieren la pertinencia pedagógica de ofrecer experiencias variadas y significativas para el acercamiento inicial a la lectura y la escritura. La principal contribución documentada del trabajo consiste en la identificación de necesidades, la elaboración de actividades coherentes con esas necesidades y la reflexión sobre la práctica. Para determinar con mayor precisión sus efectos, se requiere fortalecer el registro sistemático, incluir datos individuales y realizar una valoración posterior con indicadores comparables.

Discusión

Los resultados del trabajo realizado en la Guardería Candy Aventura permiten reflexionar sobre la importancia de reconocer los procesos iniciales de lectura y escritura como construcciones progresivas que requieren experiencias pertinentes para la edad. El diagnóstico identificó diferentes manifestaciones gráficas y formas de participación frente a cuentos, imágenes y palabras significativas. Esta diversidad confirma la necesidad de evitar

una única expectativa para todos los niños y de diseñar propuestas que contemplen sus intereses, posibilidades y ritmos.

La proporción aproximada del 70 % de niños que realizaba garabatos y trazos libres indica que la exploración gráfica ocupaba un lugar importante en el grupo observado. Este dato no debe interpretarse como una dificultad en sí misma, puesto que a los dos y tres años los niños todavía están construyendo múltiples habilidades relacionadas con la comunicación, la representación y el control de sus movimientos. Más que exigir escritura convencional, la labor pedagógica consiste en ofrecer oportunidades para explorar materiales, comunicar ideas y descubrir las funciones de las marcas gráficas.

Esta interpretación se relaciona con Ferreiro y Teberosky (1979), quienes explican que la construcción de la escritura implica la elaboración progresiva de hipótesis infantiles. Los diarios de campo registran situaciones en las que los niños atribuyeron significados a sus producciones cuando la docente les preguntó qué habían realizado. Estas respuestas muestran el valor de incorporar preguntas abiertas y escuchar las interpretaciones de los niños. No obstante, el significado que cada uno atribuye a un trazo debe comprenderse dentro de la situación concreta y no utilizarse como prueba automática de una etapa específica.

El método global ofreció un marco para relacionar palabras, imágenes y situaciones familiares. La caminata del cuento, la secuencia de platos ilustrados y el reconocimiento del nombre propio acercaron el lenguaje escrito a experiencias comprensibles para los niños. La utilización de textos breves acompañados de imágenes permitió que la lectura se integrara con la narración, el movimiento y la manipulación de objetos. Esta organización coincide con la importancia de la literatura y la interacción con textos en la educación inicial.

Sin embargo, es necesario mantener una distinción entre la familiarización con palabras significativas y la lectura convencional. Un niño puede reconocer un cartel por su ubicación, su imagen o el contexto en el que aparece sin identificar de manera independiente todas las letras que lo componen. Por tanto, la valoración pedagógica debe registrar los apoyos presentes y las acciones realizadas por el niño, sin atribuirle capacidades que la observación no permite confirmar.

La participación corporal y plástica constituyó otro elemento relevante. Los recorridos por el aula, la manipulación de platos y la experimentación con pintura o crayolas ampliaron las posibilidades de participación más allá del lenguaje verbal. Esto resulta importante porque los niños pequeños pueden expresar interés, comprensión o preferencias mediante gestos, movimientos, señalamientos y producciones gráficas. La propuesta se relaciona con las actividades rectoras reconocidas por el Ministerio de Educación Nacional (2017), particularmente el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio.

Las reflexiones de los diarios de campo también evidenciaron dificultades que deben considerarse al interpretar la experiencia. La espera durante los turnos individuales produjo momentos de dispersión y mostró la necesidad de diseñar actividades paralelas o dinámicas colectivas. Asimismo, la docente reconoció que debía ofrecer más tiempo para la observación autónoma antes de guiar la mirada del niño. Estas reflexiones son

importantes porque muestran que la planeación pedagógica necesita revisarse durante su implementación y ajustarse a las respuestas reales del grupo.

Desde la perspectiva de Vygotsky (1978), la mediación adulta puede facilitar el aprendizaje al proporcionar apoyos ajustados a las posibilidades infantiles. No obstante, acompañar no significa sustituir la exploración del niño. La docente debe encontrar un equilibrio entre modelar una acción, hacer preguntas y permitir que el niño responda a su manera. En las experiencias descritas, el señalamiento de las palabras y las preguntas sobre los trazos constituyeron oportunidades de mediación; la reflexión sobre los tiempos de espera señaló la necesidad de mejorar la organización para que el acompañamiento individual no reduzca la participación de los demás.

El trabajo también presenta limitaciones. En primer lugar, el documento no especifica el número exacto de participantes ni los procedimientos utilizados para calcular los porcentajes del diagnóstico. En segundo lugar, no presenta una medición final que permita comparar cuantitativamente el desempeño del grupo después de las actividades. En tercer lugar, los registros cualitativos describen algunas respuestas y situaciones, pero no constituyen una evaluación estandarizada de lectura y escritura. Por ello, no es posible establecer relaciones causales entre el método global y una mejora determinada.

Estas limitaciones no eliminan el valor pedagógico de la experiencia, pero delimitan las conclusiones que pueden formularse. El trabajo permite identificar necesidades, organizar estrategias y analizar situaciones observadas en el aula. Para futuras investigaciones o procesos de sistematización, se recomienda definir con precisión la población participante, establecer indicadores observables y realizar registros individuales en diferentes momentos. De esta manera, sería posible reconocer tanto los cambios en la participación como las transformaciones en las formas de explorar textos, interpretar imágenes y atribuir significado a las producciones gráficas.

CONCLUSIONES

El diagnóstico realizado en la Guardería Candy Aventura permitió reconocer diferentes formas de acercamiento a la lectura y la escritura en los niños y niñas de dos a tres años. De acuerdo con los datos aproximados registrados en la matriz, predominaban los garabatos, las líneas y los trazos libres, seguidos de producciones gráficas más controladas y algunos intentos de reconocer o reproducir elementos relacionados con el nombre propio. Estas manifestaciones evidencian la importancia de observar los procesos infantiles desde sus características particulares, sin considerar la escritura convencional como el único indicador de aprendizaje.

La experiencia permitió comprender que las producciones gráficas de los niños pueden tener un valor comunicativo cuando se relacionan con sus explicaciones, gestos o intenciones. Por ello, es importante ofrecer espacios en los que puedan dibujar, explorar materiales y compartir lo que desean representar. El acompañamiento docente debe

reconocer estas manifestaciones sin imponer interpretaciones ni exigir resultados que no correspondan a las posibilidades de la edad.

El método global sirvió como orientación para diseñar experiencias que relacionaron palabras, imágenes, cuentos, nombres propios y situaciones cotidianas. La caminata del cuento, la secuencia narrativa con platos ilustrados, la exploración de trazos y el reconocimiento del nombre propio permitieron integrar diferentes formas de participación. Estas propuestas acercaron el lenguaje escrito a situaciones significativas y favorecieron oportunidades de observación, conversación, exploración y expresión.

Los diarios de campo destacaron la utilidad de los materiales llamativos, las narraciones y los recursos manipulables para motivar la participación. También registraron la imitación de algunas acciones lectoras y la atribución de significado a determinadas producciones gráficas. Estos hallazgos deben interpretarse como observaciones pedagógicas contextualizadas y no como evidencia suficiente de que todos los niños consolidaron una habilidad específica.

La reflexión sobre las actividades permitió reconocer aspectos por mejorar, especialmente en la organización de los tiempos de espera, la participación simultánea y el equilibrio entre la orientación docente y la exploración autónoma. Estas observaciones muestran que la práctica pedagógica requiere ajustes permanentes y que la planificación debe responder a las necesidades que surgen durante la experiencia.

Una limitación importante del trabajo es la ausencia de información precisa sobre el número de participantes y de una evaluación final comparable con el diagnóstico inicial. Por esta razón, no puede afirmarse que las actividades produjeran una mejora cuantitativa determinada ni que todos los niños avanzaran de la misma manera. Para fortalecer la evaluación futura, será necesario registrar de forma sistemática las respuestas individuales y establecer indicadores claros.

RECOMENDACIONES

1. **Mantener experiencias de lectura compartida.** Se recomienda continuar utilizando cuentos ilustrados, imágenes, narraciones breves y conversaciones sobre personajes y acontecimientos. Las lecturas deben realizarse en un ambiente agradable, permitiendo que los niños señalen, comenten, anticipen o respondan mediante gestos y palabras.
2. **Fortalecer el ambiente alfabetizador.** Es conveniente mantener disponibles libros adecuados para la edad, carteles con nombres propios, imágenes y palabras relacionadas con objetos cotidianos. Estos materiales deben tener una función dentro de las rutinas del aula y no utilizarse únicamente como decoración.
3. **Promover la exploración gráfica libre.** Se recomienda ofrecer crayolas gruesas, papel, pintura dactilar y otros materiales seguros y apropiados para la edad. Las actividades deben permitir que los niños experimenten con líneas, puntos, garabatos y formas sin exigir la copia de letras o palabras convencionales.

4. **Valorar las interpretaciones infantiles.** Durante las actividades gráficas, la docente puede formular preguntas abiertas, como “¿qué hiciste?”, “¿qué quieres contar?” o “¿qué observas en esta imagen?”. Es importante escuchar las respuestas y evitar imponer un significado a las producciones de los niños.
5. **Ajustar la organización de las actividades.** Para disminuir los tiempos de espera, se recomienda organizar estaciones de exploración, pequeños grupos o actividades paralelas. Mientras un niño recibe acompañamiento individual, los demás pueden manipular materiales seguros, observar imágenes o participar en una dinámica breve relacionada con el cuento.
6. **Respetar los ritmos de desarrollo.** Las experiencias deben permitir diferentes formas de participación y evitar comparaciones rígidas entre los niños. La observación debe considerar las características de cada participante, sus intereses, las ayudas que necesita y las formas en que expresa sus ideas.
7. **Fortalecer el seguimiento individual.** Se recomienda diseñar una matriz de observación con indicadores claros, por ejemplo: interés por los cuentos, señalamiento de imágenes, participación en conversaciones, exploración de materiales, producción de trazos, explicación de dibujos y familiaridad con el nombre propio. Los registros deben realizarse en distintos momentos para reconocer posibles cambios.
8. **Diferenciar planeación y resultados.** Es importante registrar por separado los objetivos previstos, las actividades realizadas, las respuestas observadas y las dificultades presentadas. De esta manera, se evita asumir que una actividad alcanzó todos sus objetivos solamente porque fue implementada.
9. **Involucrar a las familias.** Se recomienda promover actividades sencillas en casa, como compartir cuentos, nombrar objetos cotidianos, conversar sobre imágenes y permitir que los niños dibujen libremente. Estas experiencias deben presentarse como oportunidades de interacción y disfrute, sin convertirlas en tareas de repetición mecánica.
10. **Ampliar la documentación pedagógica.** En futuras implementaciones conviene especificar el número de participantes, las fechas de aplicación y las condiciones de observación. Si se desea comparar resultados, deben utilizarse indicadores consistentes al inicio y al final del proceso, evitando atribuir avances sin evidencia suficiente.
11. **Continuar la formación docente.** Se recomienda profundizar en los procesos de construcción de la escritura, la literatura infantil, la mediación pedagógica y la evaluación formativa en educación inicial. Esto permitirá seleccionar estrategias pertinentes y analizar críticamente las respuestas observadas.
12. **Proteger la identidad y la dignidad de los niños.** Los registros, fotografías y producciones deben manejarse con responsabilidad y con las autorizaciones correspondientes. La documentación debe utilizarse para comprender y acompañar los procesos infantiles, no para etiquetar o comparar negativamente a los participantes.

CONFLICTO DE INTERESES.

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

REFERENCIAS

1. Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Barcelona, España: Paidós.
2. Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor.
3. Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona, España: Paidós.
4. Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
5. Constitución Política de Colombia [Const.]. (1991). Artículo 44. Bogotá, Colombia.
6. Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
7. Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.
8. Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
9. Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares: Lengua castellana*. Bogotá, Colombia: Autor.
10. Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Derechos básicos de aprendizaje: Transición*. Bogotá, Colombia: Autor.
11. Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento número 20: Sentido de la educación inicial*. Bogotá, Colombia: Autor.
12. Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento número 21: El arte en la educación inicial*. Bogotá, Colombia: Autor.
13. Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento número 22: El juego en la educación inicial*. Bogotá, Colombia: Autor.
14. Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento número 23: La literatura en la educación inicial*. Bogotá, Colombia: Autor.
15. Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento número 24: La exploración del medio en la educación inicial*. Bogotá, Colombia: Autor.
16. Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Bogotá, Colombia: Autor.
17. Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). *Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá, Colombia: Autor.

18. Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Barcelona, España: Ariel.
19. Real Academia Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid, España: Espasa.
20. Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.
21. Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona, España: Horsori.
22. Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Colombia, Bogotá, Colombia, 8 de febrero de 1994.
23. Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial de la República de Colombia, Bogotá, Colombia, 8 de noviembre de 2006.
24. Ley 1804 de 2016. Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial de la República de Colombia, Bogotá, Colombia, 2 de agosto de 2016.
25. Decreto 1075 de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Diario Oficial de la República de Colombia, Bogotá, Colombia, 26 de mayo de 2015.
26. Decreto 1411 de 2022. Por medio del cual se reglamenta la prestación del servicio de educación inicial en Colombia y se dictan otras disposiciones. República de Colombia, Bogotá, Colombia, 2022.
27. Asociación Colombiana de Lectura y Escritura. (s. f.). *Materiales y orientaciones para la promoción de la lectura y la escritura*. Colombia.
28. Chambers, A. (2007). *Dime: Los niños, la lectura y la conversación*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
29. Chartier, A. M., Clesse, C., & Hébrard, J. (1998). *Leer y escribir: Entrando en lo escrito*. Madrid, España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
30. Condemarín, M., & Chadwick, M. (1990). *La enseñanza de la escritura: Bases teóricas y prácticas*. Madrid, España: Visor.
31. Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
32. Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2002). *La educación de los niños pequeños: Manual de actividades*. Ciudad de México, México: Trillas.
33. Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona, España: Octaedro.
34. Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Ciudad de México, México: Paidós.
35. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. París, Francia: UNESCO.

36. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París, Francia: UNESCO.
37. Pérez Abril, M., & Roa Casas, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá, Colombia: Secretaría de Educación del Distrito.