

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.