

**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