

**De la Semilla al Asombro: Una Experiencia para conocer y cuidar el Entorno
Natural desde la Curiosidad y la Indagación**

**Yuly Liliana Acosta Pérez, Diana Bustos Narváez, Blanca Elena Gómez Avellaneda,
Ana Milena Herrera Gómez y Adriana Patricia Sánchez Hostos**

**Proyecto pedagógico para optar al título de
Licenciadas en Educación Infantil**

Sandra Rocío Ramírez Salgado

Tutora

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Infantil

Bogotá D.C.

2026

Agradezco a Dios por guiar y fortalecer con fe y esperanza cada paso de este camino; a mi familia por su amor y apoyo incondicional; a la Universidad Pedagógica Nacional por abrirme sus puertas y brindarme un espacio de formación integral; a mis docentes y asesora por orientar este proceso con rigor académico, y por compartir generosamente sus saberes; y a todos quienes de manera directa e indirecta me acompañaron y aportaron a la culminación de este logro. Mil gracias por sus palabras y consejos, que fueron luz y motivación constante en este recorrido. simplemente gracias a la vida por esta oportunidad.

Yuly Acosta

Agradezco a la vida por permitirme culminar esta etapa tan maravillosa; a Dios por brindarme la fortaleza y la sabiduría necesaria para alcanzar este logro; a mi familia especialmente a mis hijos Paola, Sindy y Miguel por su amor y por creer en mi capacidad para alcanzar este logro; a mis profesores y especialmente a la tutora por su orientación y valiosos conocimientos, a mis compañeras de trabajo de grado por su acompañamiento, compañía y compromiso, por compartir conmigo este camino lleno de desafíos; a los niños y las niñas por su curiosidad, alegría y el amor con el que vivieron las experiencias de germinación y siembra dejando en mí un aprendizaje invaluable.

Blanca Gómez

Agradezco a todas las personas que hicieron posible la realización de este trabajo, especialmente a mi familia y a mis docentes, por su apoyo, orientación y acompañamiento constante en este proceso formativo. Asimismo, a los niños y las niñas, quienes con su curiosidad y entusiasmo dieron sentido a esta experiencia.

Adriana Sánchez

Este trabajo de grado ha sido posible por la gran oportunidad que me brinda la Universidad; agradezco a mi tutora Sandra Rocío Ramírez Salgado, una mujer llena de sabiduría quien dedicó su tiempo en guiarme y orientarme para lograr llegar a la meta de culminación; doy gracias infinitas a Dios por darme este maravilloso privilegio de bendición, para llevar a cabo este gran paso en mi vida profesional, como lo es la licenciatura; sin duda alguna quiero agradecer inmensamente a mi esposo y nuestros hijos por aquella ayuda idónea e incondicional en todo este proceso, y sin dejar atrás, agradecer sinceramente a mi equipo de trabajo que con su colaboración y dedicación logramos culminar tan hermosa carrera.

Diana Bustos

Agradezco primeramente a Dios; a mi familia; a mis docentes y compañeras por su apoyo constante durante el desarrollo y culminación de este proyecto de grado; y a la tutora Sandra Rocío Ramírez Salgado, cuyo acompañamiento, motivación y confianza fueron fundamentales para superar cada uno de los retos presentados a lo largo del proceso, fortaleciendo nuestra formación, vocación y compromiso con la educación de la primera infancia.

Ana Milena Herrera

DEDICATORIA

Dedicamos este trabajo a todas las personas que, desde su labor y compromiso, creen profundamente en la educación inicial como base fundamental para el desarrollo integral de los niños y las niñas, y que día a día contribuyen a la formación de sujetos sensibles, autónomos y capaces de transformar su realidad.

A quienes han decidido hacer de la educación una vocación de vida, comprendiendo que los primeros años son decisivos en la construcción de la identidad, el pensamiento y las emociones. A aquellos que, con dedicación, paciencia y amor, acompañan cada proceso, respetando los ritmos individuales y reconociendo en cada niño y niña un universo único, lleno de posibilidades, sueños y potencialidades por descubrir.

Dedicamos este trabajo a los educadores y educadoras que entienden su rol más allá de la transmisión de conocimientos, asumiéndolo como una responsabilidad ética y social. A quienes promueven ambientes de aprendizaje basados en el respeto, la escucha activa, la empatía y el reconocimiento del otro, generando espacios donde la infancia puede expresarse libremente, explorar, preguntar, equivocarse y aprender desde la experiencia.

A las familias, que con su amor incondicional y su acompañamiento constante se convierten en el primer escenario de aprendizaje, brindando seguridad, afecto y valores que fortalecen el desarrollo integral de los niños y las niñas. Su presencia, apoyo y confianza son fundamentales para construir procesos educativos significativos y coherentes entre el hogar y la escuela.

A todas las personas que, desde distintos contextos sociales, culturales y educativos, trabajan por garantizar los derechos de la infancia, comprendiendo que cada acción, por pequeña que parezca, tiene un impacto profundo en la vida de los niños y las niñas. A quienes luchan por una educación más justa, inclusiva y equitativa, donde se reconozca la diversidad como una riqueza y se promueva el bienestar integral desde los primeros años de vida.

Dedicamos también este trabajo a quienes creen en la educación como un acto profundamente humano, en el que el cuidado, la ternura, la sensibilidad y el compromiso se convierten en herramientas esenciales para formar seres humanos íntegros. A quienes inspiran, acompañan y transforman vidas desde su quehacer diario, dejando huellas significativas que trascienden el tiempo y el espacio.

A los niños y las niñas, protagonistas de cada proceso educativo, quienes con su curiosidad, espontaneidad y alegría dan sentido a nuestra labor. Son ellos quienes nos enseñan a mirar el mundo con nuevos ojos, a valorar lo simple, a aprender desde el asombro y a comprender que la educación es un camino de construcción mutua. En cada sonrisa, en cada pregunta y en cada descubrimiento, encontramos la razón más profunda de este trabajo.

Finalmente, dedicamos este logro a todos aquellos que, con convicción y esperanza, creen en el poder transformador de la educación inicial como punto de partida para la construcción de una sociedad más humana, consciente, solidaria y comprometida con el bienestar colectivo. Que este trabajo sea también un reconocimiento a su labor y una invitación a seguir sembrando, desde la infancia, las bases de un futuro más digno y lleno de oportunidades para todos.

Tabla de Contenido

<u>Introducción</u>	1
1. <u>Marco contextual</u>	6
2. <u>Justificación</u>	10
3. <u>Planteamiento del problema</u>	14
3.1 <u>Pregunta problema</u>	15
4. <u>Objetivos</u>	16
4.1 <u>Objetivo general</u>	16
4.2 <u>Objetivos específicos</u>	16
5. <u>Antecedentes</u>	17
6. <u>Fundamentación pedagógica y teórica</u>	19
6.1 <u>Exploración del medio</u>	19
6.2 <u>La exploración como forma innata de reconocer y comprender el mundo que nos rodea</u>	19
6.3 <u>La exploración del medio como un proceso integra lo cognitivo, lo motriz y lo emocional</u>	19
6.4 <u>El entorno como maestro</u>	20
6.5 <u>La exploración del medio como constructora de la identidad y del sentido de pertenencia</u>	20
6.6 <u>La exploración del medio se acompaña no se dirige</u>	21
6.7 <u>Ambientes intencionados para explorar y escenarios que despiertan el deseo de conocer</u>	25
6.8 <u>Exploración del medio y apropiación del entorno cultural</u>	27

6.9	<u>La familia como aliada en la exploración</u>	29
7.	<u>El rol del maestro(a)</u>	32
7.1	<u>El maestro cuida</u>	32
7.2	<u>El maestro acompaña</u>	35
7.3	<u>El maestro provoca</u>	36
8.	<u>Pensamiento científico infantil</u>	39
8.1	<u>Conceptualización del pensamiento científico en la primera infancia</u>	40
8.2	<u>Francesco Tonucci y el pensamiento científico infantil</u>	44
9.	<u>Secuencia Didáctica</u>	46
9.1	<u>Las secuencias didácticas y los contenidos de aprendizaje</u>	46
9.2	<u>La secuencia didáctica: concepto y fundamentos pedagógicos</u>	47
9.3	<u>Estructura fundamental de la secuencia didáctica</u>	49
10.	<u>Diseño de la Secuencia Didáctica</u>	50
10.1	<u>Sesión I ¿De dónde salen las plantas?</u>	50
10.2	<u>Sesión II ¡A sembrar!</u>	51
10.3	<u>Sesión III ¿Que necesita mi planta?</u>	52
10.4	<u>Sesión IV ¿Mi planta está viva?</u>	53
10.5	<u>Sesión V ¡Cierre y reflexión yo cuido mi planta!</u>	54
11.	<u>Desarrollo de la secuencia didáctica</u>	56
12.	<u>Análisis pedagógico de la propuesta De la semilla al asombro: una experiencia para conocer y cuidar el mundo natural desde la curiosidad y la indagación</u>	80
13.	<u>Conclusiones</u>	90
14.	<u>Referencias</u>	94

Introducción

Es la educación inicial una etapa crucial para el desarrollo integral de los niños y niñas que se va construyendo en la cotidianidad, con espacios enriquecidos que permitan el crecimiento pleno de ellos; por tal razón es importante un acompañamiento idóneo y genuino que brinde experiencias significativas. Debido a esto, las maestras y maestros, debemos ser generadores de espacios seguros que promuevan el bienestar, diseñar ambientes adecuados que permitan descubrir y experimentar de forma segura, ser guías que fomenten la curiosidad, la indagación y descubrir el mundo que los rodea, debemos ser constructores de vínculos afectivos permitiendo el desarrollo integral de los niños y niñas.

La exploración del medio como actividad rectora, facilita que los niños establezcan relaciones entre lo social, lo físico y lo natural favoreciendo la construcción de sus propios conocimientos. En este contexto, el presente proyecto de grado, titulado **“De la Semilla al Asombro: Una Experiencia para conocer y cuidar el Entorno Natural desde la Curiosidad y la Indagación”**, surge de la necesidad de acercar a los niños y niñas entre los 3 y 5 años de edad del Jardín Comunitario Mis Primeros Pasos 2, a los ciclos de vida naturales tomando el proceso de germinación como un escenario de aprendizaje significativo y asombroso.

El documento está organizado en 13 capítulos. En el primero se presenta la contextualización en la que se da cuenta de los lineamientos técnicos del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y las características de la institución, el segundo donde se presenta la justificación, en el tercero el planteamiento del problema y en cuarto los objetivos.

El objetivo principal es Diseñar una propuesta pedagógica que propicie experiencias significativas que permitan a las niñas y los niños fortalecer su pensamiento científico, enfocada en la exploración del medio con niños entre 3 y 5 años en el Jardín Comunitario Mis Primeros Pasos 2.

Posteriormente se encuentran los antecedentes en el capítulo quinto, que permitieron obtener una base teórica sólida sustentada, en el enfoque sociocultural y en la pedagogía activa.

En el capítulo sexto se encuentra la fundamentación pedagógica y teórica se estructura a través de tres categorías fundamentales que guían tanto el marco teórico como la práctica pedagógica. La primera categoría es la Exploración del Medio, donde se describen espacios de interacción pedagógico; el enfoque de esta propuesta se encuentra estrechamente orientado con la política pública de atención integral y las orientaciones pedagógicas del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, justamente se sustenta en el Documento N°24 entendida como actividad rectora donde los niños y niñas de 3 a 5 años interactúan con su entorno, igualmente sostiene que es un proceso innato donde los niños indagan, cuestionan, formulan hipótesis, además de conocer su entorno físico, social y cultural, construyendo conocimientos significativos a través del asombro y la interacción.

El centro de este proyecto es la germinación que mediante la secuencia didáctica se transforma en un laboratorio de vivencias donde se potencia la curiosidad, la interacción y el planteamiento de preguntas.

La segunda categoría conceptual se ubica en el capítulo siete donde se desarrolla el rol del maestro(a) que cumple una importante e indispensable labor como mediador; guía, con una mirada minuciosa, es quien se encarga de crear ambientes seguros y vivenciales de acuerdo a las necesidades de los niños y niñas, los maestros y maestras invitan a explorar libremente, facilitando la indagación y la construcción de saberes en su ambiente; son articuladores de familias involucrando al padre, la madre y cuidadores a hacer parte activa de la educación de los niños y niñas, es un mediador cultural y social posibilitando la conexión de los niños con el ámbito, la comunidad y los elementos que le ofrece el ambiente que los rodea, fomentando la autonomía; teniendo en cuenta el enfoque de Montessori que se centra en preparar al niño para la vida, transformando el aula de un espacio de instrucción tradicional a uno de desarrollo autónomo, así mismo de acuerdo con el autor Vygotsky (1978), el maestro(a) se aparta de la instrucción tradicional para facilitar el andamiaje de conocimientos en el desarrollo potencial de los niños y niñas.

En el capítulo ocho, la tercera categoría es el pensamiento científico que es la habilidad natural de los niños y niñas para explorar, formular hipótesis y contrastar ideas, experimentar con su entorno para la comprensión del mundo; lejos de buscar que los niños manejen conceptos complejos de la ciencia formal, el objetivo de esta categoría se orienta a potenciar sus habilidades innatas; tomando en cuenta el planteamiento de la autora Furman (2009) el cual se focaliza en la enseñanza por indagación, un modelo que busca que los niños y las niñas aparte de saber ciencia, en su lugar hagan ciencia, que sean conscientes de cómo aprenden, a través de la reflexión de él “¿Por qué?” se realizó de esa forma y que fue lo aprendido de ese proceso.

En el capítulo nueve se presenta el diseño de la Secuencia Didáctica que es un conjunto de actividades organizadas, articuladas y estructuradas con una intención pedagógica que buscan alcanzar objetivos educativos específicos; es un proceso enlazado que conecta los conocimientos previos de los niños y las niñas con nuevos conceptos; se estructura en cuatro pasos interconectados: manipulación, observación, experimentación y expresión, propiciando a los niños comprender su entorno natural, social y cultural a través de los sentidos y el deseo por descubrir, su orden se componen de: inicio, desarrollo y cierre, con esto se busca potenciar habilidades de indagación y pensamiento crítico.

En este contexto es el maestro quien diseña ambientes enriquecidos con un propósito claro, no es trasmisor de respuestas concretas si no que propone retos y preguntas que promueven el desarrollo por medio de la secuencia didáctica, por el cual se llevó a cabo el proceso de germinación, donde los niños y niñas aprenden a notar pequeñas transformaciones en la estructura de la semilla, generando espacios para que el niño se pregunte: “¿qué pasaría si no le pongo agua?”, “¿por qué la raíz crece hacia abajo?”. Con todo esto es necesario usar herramientas como lo es el diario de campo para realizar los registros evidenciados durante el desarrollo del proceso de germinación.

La asociación de estas tres categorías permite que el proyecto se consolide como una propuesta de educación inicial, donde el maestro incorpora la exploración del medio intencionada para estructurar y validar el nacimiento del pensamiento científico; todo este proceso se lleva a cabo a través de la metodología de la secuencia didáctica que se presenta en el capítulo 10 donde se asegura que la germinación se convierta en una experiencia de aprendizaje memorable, reflexiva y significativa para los niños de 3 a 5 años, procurando el acercamiento con la naturaleza, fomentando la responsabilidad y paciencia, desarrollando el sentido del cuidado, al hacerse cargo de la planta, en la manipulación de la semilla, la tierra, el algodón y el agua fortaleciendo la motricidad, y la observación en todo su proceso de germinación. En el capítulo 11 hay un amplio desarrollo de la propuesta que se evidencia en la Secuencia Didáctica.

Los análisis pedagógicos de la propuesta en el capítulo 12 donde nos hablan acerca de las experiencias vividas desde la exploración del medio, resaltando la importancia y la trascendencia que ocasiona en la vida de los niños y las niñas, igualmente el valor que tiene el rol de maestro y maestra como guía, que contribuye a la construcción de sus saberes y conceptos. Finalmente se cierra con las conclusiones y referencias en los capítulos 13 y 14.

1. Marco Contextual

El Jardín Comunitario Mis Primeros Pasos 2 se encuentra ubicado en la localidad de Usme, al sur de la ciudad de Bogotá D. C., específicamente en la carrera 10 No. 91 B-10, barrio El Virrey, localidad quinta. Este hace parte de la Asociación Las Margaritas, organización comunitaria que funciona desde el año 2005, consolidándose como un espacio significativo para la atención integral de la primera infancia en el territorio.

En el marco de la atención a la primera infancia en Colombia, el jardín se articula con los lineamientos del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), particularmente desde la modalidad comunitaria, la cual tiene como propósito garantizar el desarrollo integral de los niños y las niñas mediante la participación activa de las familias y la comunidad. Esta modalidad reconoce a los padres, madres y cuidadores como los primeros agentes educativos, promoviendo su corresponsabilidad en los procesos de cuidado, crianza y educación (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF], 2023). En este sentido, el jardín no solo se configura como un espacio educativo, sino también como un escenario de acompañamiento familiar y fortalecimiento del tejido social.

La población atendida está conformada por niños y niñas entre los 18 meses y los 5 años de edad, con un grupo aproximado de 13 participantes. Estas familias pertenecen, en su mayoría, a contextos vulnerables de la localidad de Usme, caracterizados por diversas dinámicas sociales, económicas y culturales, que influyen directamente en los procesos de evolución de los niños y las niñas y en las oportunidades de acceso a experiencias educativas y recreativas de calidad. Muchas de las familias se encuentran en condiciones de estrato socioeconómico bajo, enfrentando situaciones relacionadas con el desempleo, trabajos informales, extensas jornadas laborales y limitaciones en el acceso a recursos económicos. Asimismo, algunas familias provienen de procesos de desplazamiento o

migración interna, lo que ha generado transformaciones en sus dinámicas familiares y comunitarias.

A pesar de estas dificultades, se evidencian fuertes lazos afectivos, redes de apoyo comunitario y un gran interés por brindar bienestar y mejores oportunidades a sus hijos e hijas. En este contexto, el jardín cumple un papel fundamental como espacio protector, formativo y de apoyo, contribuyendo al desarrollo integral de la infancia. A lo largo de más de 20 años de trayectoria, la institución ha logrado consolidar un reconocimiento importante en la comunidad, sustentado en el respeto por la niñez, el compromiso con su bienestar y el trabajo articulado con las familias.

En cuanto a los niños y niñas, se caracterizan por ser curiosos, activos y participativos, mostrando interés por explorar el entorno a través del juego, el movimiento, la experimentación y las interacciones con sus pares y adultos. Durante las actividades pedagógicas se observan diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, así como diversas habilidades comunicativas, motrices, sociales y emocionales propias de la primera infancia. Algunos niños requieren mayor acompañamiento en procesos relacionados con la expresión verbal, la regulación emocional y la interacción social, mientras que otros evidencian mayor autonomía en las actividades propuestas.

El grupo refleja una gran diversidad cultural y familiar, ya que está conformado por niños y niñas que conviven en hogares nucleares, monoparentales y extensos, donde los abuelos, tíos u otros cuidadores cumplen un papel fundamental en la crianza. Las familias suelen participar activamente en las experiencias pedagógicas, mostrando disposición para fortalecer procesos de cuidado, protección y aprendizaje de los niños y niñas. Desde el jardín infantil se promueve un ambiente acogedor, participativo e inclusivo, orientado al reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos, favoreciendo experiencias significativas que potencien su desarrollo integral, la construcción de vínculos afectivos, la convivencia y el reconocimiento de su contexto social y cultural.

En cuanto a su enfoque pedagógico, las prácticas educativas del jardín se fundamentan en los principios de la filosofía de Loris Malaguzzi (1993), inspirada en la experiencia de Reggio Emilia. Esta perspectiva concibe a los niños y niñas como sujetos activos, curiosos y capaces de construir su propio conocimiento a partir de la exploración, la interacción y la experiencia. Desde este enfoque, el aprendizaje se entiende como un proceso social y cultural, en el cual las maestras asumen el rol de mediadoras, acompañando, escuchando y observando de manera intencionada los procesos de los niños y niñas.

El ambiente educativo es concebido como un “tercer maestro”, en el que cada espacio posee una intencionalidad pedagógica orientada a favorecer la comunicación, la interacción y la construcción de significados (Malaguzzi, 1993). En este sentido, se promueve el aprovechamiento de todos los espacios, incluyendo aquellos considerados inicialmente como “vacíos”, transformándolos en escenarios que potencian la creatividad, la inclusión y la atención a la diversidad. Así, el entorno se convierte en un elemento fundamental para el desarrollo integral de los niños y las niñas.

El jardín se caracteriza por ofrecer un servicio basado en el buen trato, el afecto y el respeto, comprendiendo el espacio educativo como un segundo hogar. Desde esta perspectiva, se fomenta el fortalecimiento de valores, principios y vínculos afectivos tanto en el ámbito institucional como familiar. Las experiencias pedagógicas se plantean como situaciones significativas que integran el juego, la exploración del medio, la literatura y el arte, en coherencia con las actividades rectoras de la educación inicial en Colombia propuestas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014)

En cuanto a su enfoque pedagógico, las prácticas educativas del jardín se fundamentan en los principios de la filosofía de Malaguzzi (1993), inspirada en la experiencia de Reggio Emilia. Esta perspectiva concibe a los niños y niñas como sujetos activos, curiosos y capaces de construir su propio conocimiento a partir de la exploración, la interacción y la experiencia. Desde este enfoque, el aprendizaje se entiende como un proceso social y cultural, en el cual las maestras asumen el rol de mediadoras, acompañando, escuchando y observando de manera intencionada los procesos de los niños y niñas.

El ambiente educativo es concebido como un “tercer maestro”, en el que cada espacio posee una intencionalidad pedagógica orientada a favorecer la comunicación, la interacción y la construcción de significados (Malaguzzi, 1993). En este sentido, se promueve el aprovechamiento de todos los espacios, incluyendo aquellos considerados inicialmente como “vacíos”, transformándolos en escenarios que potencian la creatividad, la inclusión y la atención a la diversidad. Así, el entorno se convierte en un elemento fundamental para el desarrollo integral de los niños y las niñas.

2. Justificación

La elaboración de este proyecto de exploración de la naturaleza en la primera infancia responde a la necesidad de fomentar en los niños y niñas una conexión significativa con su entorno natural desde los primeros años de vida. Este tipo de proyecto no solo enriquece su desarrollo integral, sino que también promueve valores de respeto, cuidado y responsabilidad hacia el medio ambiente. El niño y la niña aprenden explorando con su entorno, en ese proceso, transforman de manera activa sus relaciones con los adultos, con los objetos y con los acontecimientos; también se relacionan de forma única con sus pares, así, poco a poco, van construyendo su propio yo y reconociendo a los otros desde sus experiencias.

Los aciertos y desaciertos que experimentan en la resolución de una situación, les proporcionan información esencial para contrastar sus saberes iniciales, de allí la importancia de quienes los acompañan en este proceso, vean una ventana que ellos abren para lograr entender su visión del mundo, además de los descubrimientos que ellos y ellas van haciendo, las preguntas que van realizando y aquello que los asombran.

Durante la primera infancia, los niños y las niñas están en una etapa primordial del descubrimiento donde permanentemente tocan, prueban, experimentan, exploran todo cuanto les rodea; ellos y ellas están siempre en la búsqueda de comprender y descubrir el mundo, en ese camino van construyendo poco a poco sus propios conceptos a partir de lo que viven, sienten y experimentan, dando sentido a todo lo que les rodea por ejemplo cuando juegan con agua o con arena, no solo se están divirtiendo, sino que están descubriendo cómo cambian las cosas y qué pueden hacer con ellas, también, cuando preguntan una y otra vez “¿por qué?”, muestran ese deseo profundo de entender lo que pasa a su alrededor, al compartir con otros, aprenden a relacionarse, a expresar lo que sienten y a reconocer a los demás, incluso en momentos sencillos, como observar un insecto o escuchar un cuento, están construyendo ideas, imaginando y dando sentido a sus propias experiencias. A medida que van ampliando la autonomía en sus movimientos, logran tener mayor desplazamiento por diferentes espacios, de esta forma se aumentan sus posibilidades de exploración en la interacción con los objetos; allí inician el reconocimiento de las características de cada elemento.

A partir de sus primeras exploraciones, comparan, encuentran semejanzas y diferencias, clasifican y cuentan, dando sentido a lo que observan; en este proceso no solo interactúan con el entorno, sino que construyen activamente sus propios conocimientos, no es una repetición de lo que se les enseña, sino una elaboración que surge de la experiencia, la curiosidad y el descubrimiento; así, cada manipulación cada intento y cada pregunta se convierte en una oportunidad para comprender mejor el mundo que les rodea. Comienzan poco a poco a reconocer e identificar que existen elementos naturales y otros que son contruidos por los humanos, que hay formas distintas de relacionarse con las personas, construyen hipótesis sobre cómo es la naturaleza, también van apropiándose de su cultura, permitiendo la interacción de lo social con lo natural.

Las niñas y los niños nacen con una capacidad maravillosa para darle sentido al mundo que los rodea, son curiosos por naturaleza, preguntan, exploran y buscan comprender todo lo que viven; por eso es muy importante que en cada uno de los entornos donde crecen, esa curiosidad no se limite, sino que se acompañe y se fortalezca. Cuando se les brinda la oportunidad de descubrir, de asombrarse y de preguntar libremente, no solo aprenden, sino que construyen su propia manera de entender la vida. Podemos y debemos generar procesos de enseñanzas y aprendizajes significativos, los cuales permitan un conocimiento más amplio de la realidad que los rodea, propiciando situaciones y experiencias en contacto con la naturaleza, que se convierte en un escenario vivo, dinámico y lleno de estímulos sensoriales que se convierten en la base para que las niñas y los niños despierten su curiosidad, potencien su creatividad y comiencen a construir un pensamiento más crítico frente al mundo que les rodea. Cuando las niñas y los niños interactúan con su entorno natural, van desarrollando de manera integral sus habilidades cognitivas, motrices, sociales y emocionales; esto se da a través del juego, la observación, la exploración y la experimentación, que les permiten descubrir y aprender a su propio ritmo.

Además, en una época en la que la tecnología y la vida urbana tienden a distanciar a los niños y las niñas del contacto directo con la naturaleza, resulta fundamental que el jardín infantil genere oportunidades educativas que fortalezcan la exploración de la naturaleza como experiencia central del aprendizaje. A través de la observación, la manipulación, el juego y la interacción directa con elementos naturales, los niños y las niñas logran de manera significativa, construir explicaciones iniciales sobre los fenómenos que los rodean y desarrollar una relación cercana y respetuosa con la naturaleza; estas experiencias no solo favorecen la comprensión del ambiente, sino que también contribuyen al bienestar físico, emocional y social, al propiciar espacios de movimiento, curiosidad, asombro y disfrute, elementos esenciales para el desarrollo integral en la primera infancia.

Realizar este proyecto permite que los niños y las niñas comprendan el mundo desde su propia experiencia, conecten con su entorno, valoren la diversidad cultural y se fortalecen actitudes de respeto, también el cuidado por los demás y por el ambiente. El maestro, al planificar experiencias significativas y abiertas de exploración, basadas en las actividades rectoras, fomenta el pensamiento científico, la autonomía, la curiosidad, la creatividad, el amor por aprender, y despierta en ellos un sentido de interés y cuidado por el entorno, conectando su aprendizaje con la vida real.

De acuerdo con Tonucci (1995), las niñas y los niños no deben ser adultos para desarrollar su pensamiento científico, ya que tienen la capacidad de observar, pensar y sacar conclusiones; los considera pequeños científicos, considera que desde pequeños van construyendo teorías explicativas de la realidad de un modo similar al que harían los científicos, fomentando el aprendizaje significativo, donde los niños tejen su conocimiento a partir de las experiencias directas para potenciar experiencias de observación, exploración y análisis. Promover el juego al aire libre, es esencial para el desarrollo físico y la salud emocional, crear lazos afectivos y sociales; ya que muchas actividades se realizan en grupo; de esta manera se fomenta la cooperación y la empatía, para formar niños y niñas más sensibles, autónomos, creativos y comprometidos con el cuidado de su entorno desde la primera infancia.

3. Planteamiento del problema

Durante la actividad de observación de semillas en proceso de germinación, las niñas y los niños identificaron que en algunos de los recipientes las semillas comenzaron a desarrollar raíces, mientras que en otros no se evidenciaron cambios significativos. Esta situación despertó su curiosidad y generó preguntas relacionadas con el nacimiento de las plantas, las condiciones necesarias para su crecimiento y las razones por las cuales algunas semillas germinan y otras no. Desde la observación del medio en el que se desenvuelven todos estos procesos de la germinación, esta experiencia se convierte en una oportunidad para que las niñas y los niños interactúen de manera directa con elementos de la naturaleza, observen, comparen, formulen hipótesis y construyan explicaciones iniciales acerca de lo que ocurre en su entorno.

Esta búsqueda surge por parte de las maestras a partir de la necesidad de reconocer y valorar la curiosidad natural de las niñas y los niños como punto de partida para el aprendizaje. Durante las experiencias cotidianas en el aula, las docentes identificaron el interés constante de los niños por explorar, preguntar y descubrir aquello que sucede en su entorno, especialmente en actividades relacionadas con la naturaleza. A partir de estas observaciones, surge la intención de generar propuestas pedagógicas que no se limiten únicamente a la transmisión de contenidos, sino que permitan a las niñas y los niños aprender desde la experiencia, la exploración y el contacto directo con el medio.

Asimismo, como maestras reconocimos que muchas veces las dinámicas actuales y los espacios reducidos limitan las oportunidades de interacción con la naturaleza, por lo que consideramos importante crear experiencias significativas que fortalezcan el asombro, la observación y la indagación desde la primera infancia. De esta manera, la exploración del medio se convierte en una estrategia pedagógica que permite acompañar los procesos de descubrimiento de las niñas y los niños, respetando sus intereses, preguntas y formas de comprender el mundo. Así, la exploración del medio favorece el desarrollo de procesos de indagación científica temprana, permitiendo que las niñas y los niños comprendan el entorno a partir de la experiencia, el asombro y la curiosidad, pilares fundamentales del aprendizaje en la educación inicial.

3.1.Pregunta problema

¿De qué manera las experiencias de exploración del medio en la educación infantil, le permiten al docente acompañar los procesos de indagación, curiosidad y construcción del conocimiento en las niñas y los niños de 3 a 5 años del Jardín Comunitario Mis Primeros Pasos 2?

4. Objetivos

4.1.Objetivo General

Diseñar una propuesta pedagógica que propicie experiencias significativas que permitan a las niñas y los niños fortalecer su pensamiento científico, enfocada en la exploración del medio con niños entre 3 y 5 años en el jardín infantil mis primeros pasos 2

4.2.Objetivos Específicos

- Brindar espacios donde las niñas y los niños puedan explorar libremente su entorno, siguiendo sus propios intereses y curiosidades.
- Acompañar sus procesos de indagación, valorando sus preguntas, hipótesis y formas de explicar lo que observan desde su propia experiencia.
- Fortalecer aptitudes como el respeto por su entorno y la empatía por los demás.

5. Antecedentes

En la revisión de antecedentes, se consultó el trabajo de grado de Gutiérrez (2019), titulado La exploración del medio como laboratorio de la primera infancia, cuyo propósito es promover el desarrollo integral de los niños y niñas a través de actividades de exploración del medio y educación ambiental que estimulen su curiosidad y capacidad de observación.

Esta propuesta pedagógica surge como referente para el presente trabajo, teniendo en cuenta la manera en que se resalta la exploración del medio como una actividad rectora. En ella se plantea que los niños y niñas pueden jugar y explorar diferentes entornos naturales, interactuando con elementos como plantas e insectos, experimentando a través de los sentidos, formulando preguntas y construyendo explicaciones a partir de sus vivencias.

Por otra parte, Galindo Rueda, González Sánchez, Hernández y Monroy Alfonso (2022), en su trabajo Vínculos afectivos y exploración del medio, una relación que se construye desde el saber de las maestras con los niños de párvulos, plantean la relación entre los vínculos afectivos y la exploración del medio en la primera infancia. Las autoras afirman que esta relación se fortalece a medida que se consolidan lazos afectivos entre maestras, niños y niñas, lo que favorece significativamente los procesos de aprendizaje.

En este sentido, dicho trabajo aporta una dimensión emocional a la exploración del medio, evidenciando que el aprendizaje no se limita a la observación del entorno, sino que se potencia cuando existe un vínculo afectivo. Esta postura se relaciona con lo planteado por Malaguzzi (1993), quien sostiene que el aprendizaje está profundamente ligado a las relaciones. Asimismo, se resalta que la exploración del medio no debe entenderse como un hecho aislado, sino como una experiencia significativa construida desde la cercanía con el entorno.

De igual manera, Cantor Pedraza y Herrera Lizcano (2023), en su trabajo Propuesta pedagógica dirigida a madres comunitarias y familias de la Fundación Gabriela Mistral, plantean la importancia de fortalecer las prácticas pedagógicas y el acompañamiento familiar para potenciar la exploración del medio en niños y niñas entre 1 y 2 años. Las autoras destacan que esta actividad favorece el interés, la curiosidad y el reconocimiento del entorno natural, social y cultural como base del desarrollo integral.

Según estas autoras, la exploración del medio constituye una actividad fundamental en la primera infancia, ya que permite a los niños y niñas descubrir, comprender y relacionarse con su entorno de manera natural. En este sentido, su trabajo aporta una base teórica sólida sustentada en el enfoque sociocultural y en la pedagogía activa, al reconocer la exploración del medio como una estrategia pedagógica central para la construcción del conocimiento a partir de la experiencia, la interacción y el vínculo con el entorno.

Asimismo, se refuerza la idea de que el aprendizaje en la infancia se da de manera más significativa cuando los niños interactúan directamente con su entorno, favoreciendo procesos de curiosidad, descubrimiento y construcción de conocimiento. Finalmente, se destaca que el contacto con la naturaleza contribuye al reconocimiento de sí mismos como parte del entorno, promoviendo actitudes de cuidado y protección.

6. Fundamentación pedagógica y teórica

A continuación, se presentan tres categorías: la exploración del medio, el rol del maestro y, el pensamiento científico, con el propósito de exponer conceptos claves que ayuden a comprender este trabajo, donde surge el interés por la presente propuesta: De la Semilla al Asombro: una experiencia para conocer y cuidar el entorno natural desde la curiosidad y la indagación.

6.1. Exploración del medio

Hablar de la exploración del medio en la primera infancia no es simplemente referirse a que los niños y las niñas observan lo que hay en su entorno. En los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014) esta idea se concibe como una manera natural, primaria y privilegiada a través de la cual los niños y las niñas comprenden el mundo, construyen sentido y desarrollan sus primeras formas de pensamiento.

Desde que los niños y las niñas nacen entablan relaciones con su entorno a través de los sentidos: tocan, prueban, manipulan, escuchan, comparan aquello que les llama la atención. En este proceso, el medio ya sea familiar, escolar, natural o social, se convierte en una fuente permanente de preguntas, hipótesis, intentos y descubrimientos; por lo anterior, para el MEN explorar es aprender, y aprender es una experiencia absoluta que integra cuerpo, emoción, pensamiento y lenguaje.

6.2. La exploración como forma innata de reconocer y comprender el mundo que nos rodea

El documento del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014) reconoce que en la primera infancia no existe una separación inflexible entre el juego y la exploración, investigación o expresión, puesto que los niños aprenden “haciendo”, al realizar esta acción nace como motor fundamental la curiosidad; esta curiosidad no se enseña, surge de manera espontánea como respuesta al deseo de aprender y comprender el mundo; por eso, la exploración del medio se considera una actividad propia de estas edades, la cual responde al ritmo natural del desarrollo en la primera infancia.

Los niños y las niñas pequeños no aprenden por una participación pasiva de contenidos, sino por medio de actividades sensibles que los invitan a probar, equivocarse, repetir y transformar. El propósito del adulto no es transmitir información, sino ofrecer experiencias, ambientes enriquecidos, seguros y retadores que amplíen y profundicen esas experiencias.

6.3. La exploración del medio como un proceso que integra lo cognitivo, lo motriz y lo emocional.

Explorar no se limita a tocar o manipular objetos; es un proceso que impulsa el desarrollo del pensamiento a través de diversas experiencias significativas. En este proceso, los niños y las niñas construyen aprendizajes al establecer relaciones, como comprender qué ocurre primero y qué sucede después, lo que les permite interpretar y dar sentido al mundo que los rodea, al tamaño, la cantidad, la textura, la temperatura, la velocidad, la distancia, etc.

La exploración del medio les permite construir nociones básicas que más adelante fundamentan aprendizajes formales en ciencias, matemáticas, lenguaje y artes, pero además la exploración del medio está profundamente vinculada al bienestar emocional, ya que permite a los niños y las niñas sentirse seguros, motivados y confiados mientras descubren, experimentan y comprenden el entorno que los rodea. Cada vez que un niño o una niña descubre algo por sí mismo, fortalece su autonomía y se reconoce como una persona capaz de lograr cosas por cuenta propia. De allí que el documento del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014) subraye que la exploración del medio no es un aspecto accesorio, sino un proceso fundamental y vital dentro de la educación inicial.

6.4. El Entorno como Maestro

El MEN (2014) comprende el entorno como un tercer maestro, esto significa que los espacios, objetos, elementos naturales, fenómenos del clima, animales, plantas, elementos culturales y relaciones sociales se convierten en oportunidades pedagógicas constantes; el ambiente es dinámico, cambiante y lleno de posibilidades. Por lo anterior los niños y las niñas lo exploran sin necesidad de instrucciones directas. Desde este punto se rompe la idea tradicional de la educación en la infancia, como un proceso centrado en fichas, ejercicios repetitivos o aprendizajes que debían ser memorizados. Por el contrario, invita a reconocer el valor pedagógico de lo cotidiano, de lo que se encuentra en el entorno más próximo ya sea el patio, el parque, la casa y la comunidad.

6.5. La exploración del medio como constructora de la identidad y del sentido de pertenencia

Si hablamos de la exploración del medio no solo podríamos decir que favorece el aprendizaje cognitivo, también ayuda a los niños y las niñas a construir su identidad. Cuando un niño conoce su barrio, su jardín, su familia, sus tradiciones, los sonidos y las formas de su entorno, empieza a comprender quién es él dentro de ese mundo. Explorar entonces, también es un acto cultural y social que permite que las niñas y los niños se reconozcan como sujetos en relación con otros y con su ambiente. En este sentido, el MEN (2014) subraya la importancia de reconocer las experiencias propias del territorio, los saberes familiares, los elementos locales y las prácticas comunitarias como parte de su proceso.

6.6. La exploración del medio se acompaña no se dirige

Aunque la exploración del medio surge de manera natural, la compañía del maestro es fundamental, sin embargo, acompañar no significa controlar, significa escuchar, observar, proponer, potenciar y enriquecer. El docente crea ambientes donde sea posible que los niños y las niñas investiguen, manipulen, y pregunten, pero respeta el ritmo y la intención del niño. Este enfoque reconoce al niño como un sujeto activo, capaz de investigar y de construir conocimiento, no como un receptor pasivo.

La razón por la que el MEN (2014) afirma que la exploración del medio es una actividad propia y fundamental de la primera infancia es porque responde directamente a la naturaleza del desarrollo infantil, potencia aprendizajes integrales y reconoce al niño y a la niña como protagonistas de su proceso de formación; explorar no es un contenido, sino una forma de estar en el mundo, una manera en que los niños y las niñas le otorgan sentido a lo que viven y una ruta esencial para desarrollar pensamiento, lenguaje, motricidad, sensibilidad y autonomía. Por lo anterior la educación inicial no busca enseñar temas, sino ofrecer experiencias y actividades gustosas de exploración que siembren las bases para lograr una relación sana, crítica y reflexiva con su entorno. La exploración del medio, entonces, no es solo una actividad, es el corazón mismo de la pedagogía en la primera infancia.

Tonucci (1995), asegura que la exploración del medio es fundamental en la primera infancia, ya que permite a los niños y las niñas desarrollar el pensamiento lógico, fortalecer su autonomía y construir una comprensión amplia e integral del mundo que los rodea. Es el proceso a través del cual construyen su propio conocimiento, entienden las interacciones entre lo social, lo físico y lo natural, y sientan las bases para su personalidad y futuro aprendizaje. La exploración del medio es fundamental en la primera infancia porque permite a los niños construir su conocimiento sobre el mundo y su lugar en él, interactuando activamente con su entorno físico y social.

De acuerdo con Malajovich (2006), este proceso resulta esencial para el desarrollo del pensamiento lógico, la construcción de aprendizajes vinculados a la vida cotidiana, el fortalecimiento del desarrollo emocional y social, y la consolidación de la capacidad de los niños y las niñas para participar activamente en su comunidad. En este sentido, la autora sostiene que “el ambiente social es un sistema complejo de relaciones” (Malajovich, 2006, p. 45), lo que permite comprender que no se trata solo de un espacio físico, sino de un entramado que favorece la interacción, la exploración y la construcción de conocimiento. Desde esta perspectiva, la exploración del medio posibilita que los niños desarrollen su curiosidad, construyan su pensamiento lógico y elaboren comprensiones del mundo a través de la interacción directa y sensorial con su entorno.

Esta exploración activa, fundamentada en la idea de que los niños son protagonistas de su propio aprendizaje, fomenta su independencia, seguridad y la capacidad de resolver problemas según Malaguzzi, (2001).

En este sentido, “las propuestas pedagógicas deben promover la exploración, la indagación y el conocimiento del entorno, favoreciendo la construcción de aprendizajes significativos en las niñas y los niños” (Orientaciones didácticas para el nivel inicial, 2019, p. 95), lo cual resalta la importancia de contemplar diversos elementos que posibiliten la ampliación y profundización de sus conocimientos sobre el entorno.

En particular, se enfatiza la necesidad de proponer experiencias pedagógicas significativas que favorezcan la exploración del medio, la observación, la curiosidad y la interacción directa con el entorno, posibilitando que los niños y las niñas construyan comprensiones progresivas sobre el mundo natural a partir de sus vivencias, ya que ellos como sujetos observan a su alrededor un sin fin de cosas que ocurren, donde ellos y ellas forman parte de aquellos procesos de cambios y de transformaciones.

En el diario vivir, las niñas y los niños descubren el mundo a través de pequeñas experiencias que, aunque parezcan simples, tienen un gran significado para ellos. Por ejemplo, cuando se enferman y deben ir al médico para recibir un tratamiento que les ayude a sentirse mejor, comienzan a comprender cómo cuidar su cuerpo y la importancia de la salud. De la misma manera, cuando notan que su ropa y sus zapatos ya no les quedan porque han crecido, empiezan a reconocer los cambios que ocurren en su propio cuerpo.

También, en situaciones diarias, aprenden a relacionarse con su entorno. Cuando sienten frío y entienden que deben ponerse una prenda que les proteja del frío van comprendiendo cómo protegerse y adaptarse a las condiciones del ambiente. A través del juego y la exploración, como cuando mezclan barro con agua o transforman diferentes materiales, no solo experimentan con lo que tienen a su alrededor, sino que también les dan nuevos significados desde su imaginación.

Igualmente, cuando arman y desarman sus juguetes para saber cómo funcionan, o cuando descubren que pueden calmar la sed tomando agua, están construyendo conocimientos a partir de la experiencia. Lo mismo ocurre cuando observan a un adulto prender la luz con un interruptor o abrir una llave para que salga agua. Son momentos cotidianos que despiertan su curiosidad y los motivan a preguntar, probar y comprender poco a poco cómo funciona el mundo que los rodea.

Desde esta perspectiva estas situaciones muestran que el aprendizaje en la infancia surge de la curiosidad natural de los niños y las niñas. Cada experiencia diaria se convierte en una oportunidad para descubrir, sentir y aprender, permitiéndoles construir sus propios conocimientos a partir de lo que viven y observan en su entorno.

Todas estas experiencias que viven las niñas y los niños se convierten en un punto de partida fundamental desde el jardín infantil, el cual se constituye como un escenario privilegiado que no solo potencia y enriquece las capacidades innatas de las niñas y los niños, sino que otorga un sentido profundo a los nuevos aprendizajes al situarlos en un contexto de exploración compartida y ambientes intencionados que desafían su curiosidad natural.

Desde esta perspectiva, se busca problematizar situaciones y experiencias cotidianas, promover la generación de dudas e interrogantes y favorecer procesos de investigación que enriquezcan sus aprendizajes y su relación con el entorno. Esto puede desarrollarse mediante actividades de observación y exploración, así como a través de la consulta de libros, revistas y videos, o mediante la realización de entrevistas y encuestas.

Las experiencias de observación pueden llevarse a cabo tanto dentro como fuera del jardín infantil, constituyéndose en un valioso recurso didáctico, según el tema que se esté abordando, por ejemplo, las plantas; se puede establecer comparaciones sobre cuántas hay, cuáles son las plantas, cómo son, analizando las diversas formas que tienen, esto les permite participar conjuntamente con sus pares, como también con las docentes. Es fundamental tener en cuenta que antes de iniciar la experiencia de observación se debe realizar una charla acerca del tema teniendo en cuenta el propósito por el cual se desarrollará tal actividad, esta actividad es una gran oportunidad para que ellos expresen sus saberes, experiencia que tienen con aquel contexto.

6.7. Ambientes intencionados para explorar y escenarios que despiertan el deseo de conocer

Los ambientes intencionados para explorar en la educación inicial, no se conciben como un aula organizada o decorada con colores llamativos. Desde la labor docente, un ambiente intencionado es un espacio que invita, que despierta curiosidad y que le dice al niño y a la niña: “aquí puedes descubrir, tocar, preguntar y asombrarte”, motivándolo a disfrutar de algo que ha sido preparado pensando en ellas y ellos, puesto que los proyectos y las experiencias parten de sus intereses.

La filosofía de Reggio Emilia, Malaguzzi (2001) sostiene que el espacio no es un elemento neutro, sino que se constituye como un ‘tercer maestro’ capaz de educar y provocar la curiosidad. Esta idea ha generado una reflexión sobre cómo cada rincón del aula comunica algo: la forma en que se organizan los materiales, la accesibilidad, la luz, los objetos naturales todo transmite una intención. Por tal motivo es indispensable saber elegir los objetos necesarios que vayan acorde a la experiencia planeada, puesto que cada objeto juega un papel primordial dentro del desarrollo de la actividad pensada y no se colocan allí simplemente para decorar.

Desde la experiencia y reflexión pedagógica, preparar un ambiente para explorar es un acto consciente. No se trata de llenar el salón de recursos, sino de pensar qué experiencias quiero provocar.

También se ha entendido que el ambiente refleja la imagen que tenemos de la infancia. Si se cree que los niños y las niñas son curiosos, capaces y protagonistas de su aprendizaje, entonces se debe organizar espacios donde puedan moverse con libertad, elegir, equivocarse y volver a intentar, donde sean ellas y ellos quienes decidan ¿cómo participar?, ¿qué explorar? y ¿de qué manera? construir sus propios aprendizajes. Si se percibe a las niñas y los niños como sujetos que dependen de instrucciones, el ambiente se torna, rígido y limitado, dejando la labor docente bajo la única responsabilidad de impartir órdenes. Por tal motivo, diseñar el espacio es también un ejercicio de coherencia pedagógica y ética. Por eso es importante ofrecer ambientes ricos en experiencias, objetos y situaciones que les permitan a los niños experimentar, manipular y descubrir, ya que el aprendizaje se construye a partir de la interacción directa con el entorno Piaget (1970).

Un ambiente intencionado es aquel que permite integrar lo cognitivo, lo motriz y lo emocional. Cuando una niña o un niño manipula agua y arena, no solo está experimentando conceptos físicos; también está fortaleciendo su coordinación, expresando emociones y construyendo confianza en sí mismo. Todo ocurre al mismo tiempo, de manera natural. Y se concluye que, en ocasiones, la intervención docente más significativa reside en el silencio pedagógico. Este acto de escucha y observación permite que la niña y el niño asuma el protagonismo de su aprendizaje, garantizando que el descubrimiento surja de manera auténtica de su propia interacción con el entorno.

Por consiguiente, se considera que los ambientes intencionados contribuyen a la construcción de la identidad y el sentido de pertenencia, permitiendo que la niña y el niño se vincule emocionalmente con su primer entorno de socialización al reconocerse como un sujeto activo y valorado. Cuando el aula incluye elementos del entorno cercano, de la cultura y de la vida cotidiana de las familias, las niñas y los niños se reconocen en ese espacio. No es un lugar ajeno, sino un escenario donde su historia y su contexto tienen valor.

De esta manera, diseñar ambientes intencionados para explorar es una forma de respetar la infancia, es reconocer que el jardín no es solo un lugar de paso, sino un territorio vivo donde el acompañamiento docente y la estética del entorno se conjugan para honrar los ritmos y saberes de los más pequeños, así mismo es identificar que el aprendizaje nace del asombro y que cada espacio puede convertirse en una oportunidad para descubrir el mundo. En conclusión, Más que organizar materiales, se trata de crear escenarios donde la curiosidad tenga lugar y donde cada niño y niña pueda sentirse protagonista de su propio proceso. En este sentido es fundamental ofrecer a las niñas y niños espacios que les permitan explorar libremente el mundo, donde puedan experimentar, preguntar y participar activamente en su propio aprendizaje. Tonucci, (1995)

6.8. Exploración del medio y apropiación del entorno cultural

La exploración y apropiación del entorno cultural, se entiende como un proceso pedagógico, mediante el cual los niños y las niñas se interrelacionan activamente con su entorno social, natural y simbólico, construyendo significados en el mundo que habitan. No se trata únicamente de transmitir a los niños y a las niñas tradiciones o costumbres; sino de permitir experiencias donde ellas y ellos logren interpretar, cuestionar, resignificar su realidad cultural y su realidad en el entorno.

Desde el enfoque social cultural de Vygotsky (1978), el aprendizaje es un proceso social que se construye en interacciones con otros. Teniendo en cuenta lo anterior, la cultura no es un contenido aislado, sino el medio por el cual se desarrollan las funciones psicológicas superiores, luego la exploración cultural se convierte en un escenario privilegiado donde los niños y las niñas con acompañamiento del adulto y el intercambio con sus pares desarrollan su comprensión del entorno y fortalecen su desarrollo cognitivo y social.

Desde la perspectiva pedagógica Tonucci (1995), propone el entorno y la cotidianidad de la ciudad como espacios educativos. El medio que rodea a los niños y a las niñas, como su barrio, su familia, la naturaleza cercana, no es únicamente el contexto sino espacios ricos en aprendizajes.

En este sentido, explorar culturalmente el medio significa reconocer en cada experiencia cotidiana una oportunidad para construir identidad y sentido de pertenencia. Desde una mirada pedagógica el medio natural no solo se entiende como naturaleza, sino como un territorio habitado y cargado de significados.

Cuando los niños y las niñas participan activamente en experiencias como la siembra, la observación de cambios climáticos en su territorio, cuando conversan con los adultos mayores sobre algunas prácticas tradicionales tales como los mercados locales o espacios comunitarios están construyendo aprendizajes ambientales y culturales de forma articulada, así entienden que el medio ambiente forma parte de su identidad colectiva.

Desde el enfoque pedagógico activo, el conocimiento de la naturaleza y la cultura se construye a través de experiencias significativas donde es necesario promover aprendizajes que incluyan proyectos, salidas pedagógicas a entornos cercanos, encuentros donde los niños y las niñas compartan relatos, donde se faciliten espacios de diálogo para que expresen lo que saben de su cultura.

En conclusión, es necesario reconocer que los niños y las niñas son sujetos activos, que aprenden cuando se relacionan con el espacio social y ambiental a través de experiencias significativas.

6.9. La familia como aliada en la exploración

El compromiso más importante de la educación inicial es el desarrollo integral de los niños y las niñas; garantizar sus derechos, escucharlos, orientarlos en todos los procesos de construcción tanto personal como social.

Desde este enfoque es importante contar con entornos como la familia, la escuela, el espacio público, la salud, así como de espacios sociales y culturales diseñados para potenciar el desarrollo integral a través del juego, la literatura, el arte y la exploración del medio, con ello se disponen espacios donde las maestras y maestros desarrollan experiencias significativas que contribuyan a fortalecer los vínculos afectivos, especialmente con las familias.

La escuela y la familia son contextos afectivos principales en la vida de los niños y niñas, ya que proporciona seguridad emocional, estimulación cognitiva y la importancia de fortalecer los valores al compartir conocimientos entre familia y escuela, esto conlleva a que las maestras y maestros construyan vínculos con los padres, madres y cuidadores a fin de facilitar el acercamiento de las familias a la institución de una forma pertinente en la cotidianidad con el propósito de fortalecer el apoyo desde el rol padre, madre, cuidador en la crianza, lo cual favorece y garantiza la corresponsabilidad que implica la educación en la primera Infancia.

La familia es el primer y más fundamental de los contextos afectivos para la niña y el niño, ya que se constituye como el espacio de acogida donde se gestan los primeros vínculos afectivos y las relaciones, la cuál es indispensable el reconocimiento de estas transformaciones, la necesidad de protección y el promover sus derechos, se considera que las familias son pilares fundamentales en el desarrollo integral de los niños y niñas, teniendo en cuenta que cada familia es portadora de su propia cultura, con diferentes formas de comprender e interaccionar con el mundo, la cual desde su rol en la crianza, los adultos son los que inician con la construcción de ideas en niñas y niños, según el lineamiento pedagógico y curricular (2010).

Se reconoce a la familia como un pilar fundamental para tejer un diálogo de saberes; se convierte en un puente escuela familia, donde su participación es activa, establecer rutinas y crear un ambiente propicio a fin de fortalecer la autonomía y la curiosidad en beneficio en la construcción de sus conocimientos. La familia actúa como el primer medio de socialización brindando seguridad emocional, por otro lado, la educación permite estructurar conocimientos e invita a la curiosidad y posibilita al niño y la niña la comprensión de su entorno natural y social, buscando potenciar el aprendizaje, fortalecer vínculos de comunicación asertiva y afectiva, partiendo desde el respeto, la escucha en la cotidianidad; en este sentido la corresponsabilidad debe ser compartida, dónde ambas partes aportan y trabajan en pro de lograr metas comunes, sin confusiones de roles ni reemplazos; entendiendo que las ideas son aceptadas, superando críticas para proponer y trabajar en equipo, promoviendo la participación, el reconocimiento y el diálogo de todos los integrantes.

La participación de las familias, normalmente está enfocada en la asistencia a reuniones de padres donde se da cuenta del proceso de sus hijos, aunque no todos pueden participar por diferentes motivos; es aquí donde las maestras y maestros diseñan estrategias de acogida para la participación de las familias, con sentido de acompañamiento pedagógico, de colaboración y disponibilidad, es decir tener un proceso de vinculación para favorecer las transiciones de sus hijos, así facilitar el proceso de adaptación, conocer y reconocer a las familias, indagar diferentes aspectos que estén relacionados con las y los niños y su cultura, e identificar lo que piensan los padres, madres o cuidadores, tener una comunicación cotidiana para comprender algún comportamiento en particular.

Promover espacios formales para impulsar el diálogo constructivo desde el respeto mutuo entre familia y escuela, establecer acuerdos claros en beneficios de los y las niñas, permitiendo que las familias se sientan en confianza para expresar sus emociones siendo vital para fortalecer la comunicación y el compromiso entre las familias y la institución educativa.

7. El Rol del maestro (a)

7.1. El maestro(a) cuida

Los maestros y maestras se reconocen como agentes que promueven vínculos afectivos y que están siempre atentos a interpretar señales emocionales y necesidades. Es un mediador, un protector, en búsqueda del desarrollo, físico, cognitivo, emocional y social; lo cual implica un alto nivel de empatía; no se trata de una labor pasiva, sino de un proceso activo en el que los maestros y maestras transforman continuamente sus prácticas para crear entornos seguros, de confianza y estimulantes, desde los cuales puedan ofrecer respuestas sensibles a las necesidades de las niñas y los niños.

Cuidar, es estar presente en lo cotidiano, en cada momento que se vive con las niñas y los niños, en lo que dicen, en lo que sienten y también en lo que muchas veces no logran expresar con palabras. La escucha activa permite a los niños y las niñas construir su identidad, que sean autónomos, cómo también construir su aprendizaje. Desde un acompañamiento afectivo, en la cotidianidad, es pensar en los lugares y los tiempos para tomar los alimentos, permitir espacios acogedores para los descansos o las siestas, preparar el tiempo para la higiene, enseñar del cuidado de sí mismo; todo esto conlleva a que los niños y las niñas se sientan acogidos, motivados, generando confianza en ellos mismos y con los demás.

Las relaciones de cuidado fortalecen la construcción de la seguridad afectiva, la cuál es la base fundamental para el desarrollo humano. Una relación de afinidad y comprensión conlleva a la construcción de vínculos afectivos indispensables para un sano desarrollo de los niños y de las niñas, estos se ven reflejados en los abrazos, las sonrisas, la disposición del juego, el movimiento, así como la escucha aportando a la construcción del mundo de la subjetividad; todas estas acciones y relaciones permiten brindar seguridad, confianza y tranquilidad, incluso el establecer límites y contener las expresiones emocionales, contribuyendo de esta forma a que valoren sus conquistas. Estas relaciones deben ser fomentadas en el grupo de las niñas, los niños, también en las familias, reconociendo que hace parte de una necesidad humana.

Esta experiencia reconoce que el aprendizaje surge cuando el niño y la niña, sienten, interpretan y transforman situaciones reales o imaginarias que le permiten construir sentidos personales. Desde esta perspectiva, el rol del maestro(a) en la exploración del medio se resignifica ampliamente.

Según Vygotsky (1978), el maestro(a) deja de ser un simple transmisor de contenidos y se convierte en organizador de experiencias y actividades que permiten a los niños y las niñas explorar su creatividad, el juego, y la forma en que representan lo que viven.

Su quehacer incluye crear ambientes donde la imaginación tenga valor pedagógico, proponer actividades que articulen la lectura, la oralidad, la escritura, el arte, la exploración del medio y el juego. Integrar historias, personajes y seres no convencionales que despierten la curiosidad, acompañar el proceso comunicativo de cada niño y de cada niña desde sus ritmos y sus formas de expresión.

En este enfoque el maestro(a) actúa como mediador, no como dueño del conocimiento, organiza actividades que permiten a los niños y a las niñas ser protagonistas, formular ideas, expresar lo que piensan y participar de los procesos colectivos.

Estas actividades evidencian una orientación pedagógica del maestro(a), en las que las interacciones con la naturaleza se comprenden no como una pérdida de tiempo, sino como experiencias significativas que permiten a las niñas y los niños expresar sus emociones, deseos y preguntas sobre la manera en que perciben el mundo que los rodea.

Se entiende que el aprendizaje se construye desde lo vivido, no desde lo memorizado, en coherencia con lo planteado con Vygotsky (1978) quien resalta la importancia de la interacción y la experiencia en la construcción del conocimiento que, al reflexionar sobre su práctica, el maestro reconoce que su rol va más allá de transmitir contenidos. En este sentido, entiende que su labor consiste en mediar, acompañar y generar experiencias significativas que favorezcan el aprendizaje a través del intercambio, el diálogo y la participación activa de las niñas y los niños.

La exploración del medio puede ser un camino para fortalecer competencias comunicativas, socioafectivas, cuidado de la naturaleza y su entorno, ya que permite a las niñas y los niños interactuar directamente con lo que les rodea, expresar sus ideas, emociones y preguntas, y construir significados a partir de sus propias experiencias.

El salón se convierte en un espacio de creación y reflexión crítica, donde las experiencias artísticas adquieren un papel esencial en la formación integral de las niñas y los niños, trascendiendo la simple instrucción.

En el enfoque de la experiencia propuesto por Dewey (1938), se privilegia la escucha, el acompañamiento, la generación de experiencias significativas, y la reflexión continua como elementos fundamentales del proceso educativo.

El maestro (a) debe promover ambientes donde el niño y la niña imagine, narre, pueda crear y expresar sus sentires, resaltando que la pedagogía puede nutrirse de escenarios y experiencias no convencionales para fortalecer las competencias comunicativas y socioafectivas, así como el cuidado del ambiente, partiendo de los saberes y vivencias propias de las niñas y los niños.

El rol del maestro(a) desde su quehacer, sus posturas y sus reflexiones es un agente creador de experiencias transformadoras, no enseña solo contenidos; abre caminos para que los niños exploren mundos posibles, reales o fantásticos, y desde allí desarrollen pensamientos, el lenguaje, la sensibilidad y la expresión de sus saberes, cómo también el trabajo en equipo.

7.2. El maestro acompaña

Un maestro (a) que acompaña no es solamente quien transmite conocimiento es ante todo un guía sensible cariñoso y empático, cercano que camina al lado de los niños y a las niñas. Su misión va más allá de exponer contenidos es quién observa, escucha, comprende, sostiene procesos de vida.

Acompañar implica estar presente de manera consciente, de observar a los niños y a las niñas con atención, poder reconocer cuando sonríen con entusiasmo y cuando sus miradas revelan tristeza y preocupación.

La maestra o el maestro que acompaña, evidencian que detrás de cada comportamiento hay una historia de vida, que solamente el niño o la niña la conoce y que dependiendo del impacto que haya producido en el niño y la niña así serán sus acciones, se reflejará una emoción o una necesidad que merece ser escuchada y observada por los maestros.

Estos maestros que escuchan desarrollan una escucha activa, no interrumpen, no juzgan, no intervienen de inmediato, promueven en los niños y en las niñas la confianza suficiente permitiéndoles expresarse libre y confiadamente sus necesidades más inmediatas sin minimizar sus sentimientos.

Se comprende que cada niña y niño vive sus experiencias de forma singular. Para alcanzar sus procesos de desarrollo, es vital que se sientan seguros y valorados, encontrando en el entorno un refugio que potencie su confianza.

El maestro (a) al observar también acompaña, es a través de la observación que el maestro logra identificar intereses, fortalezas y dificultades; se da cuenta de quién disfruta al explorar, de quién necesita más tiempo, quién requiere apoyo emocional o qué niños están listos para comenzar experiencias nuevas; esta observación atenta, permite intervenir con respeto y oportunidad.

Además, el maestro que acompaña comprende que educar es un acto profundamente humano, no se limita a los espacios de atención, su presencia deja una profunda huella en su autoestima, en la forma como los niños se relacionan con el mundo y en su forma de asumir sus emociones.

A modo de cierre, acompañar a los niños y a las niñas es caminar juntos, celebrar sus alegrías, sostener sus dificultades, confiar en el potencial de cada uno de ellos; es ser apoyo, referencia y guía en un proceso que no solamente forma mentes sino corazones.

7.3. El maestro(a) provoca

El rol como docente no es dar todas las respuestas, puesto que se ha comprendido que cuando el adulto responde todo, limita la posibilidad de que la niña y el niño piense, dude, imagine y descubra por sí mismo. Durante mucho tiempo se consideró que enseñar era explicar bien, resolver inquietudes con agilidad y garantizar la comprensión.

Hoy se entiende que educar va mucho más allá de transmitir certezas. La oportunidad de provocar interrogantes implica habitar el silencio y abrazar la incertidumbre, reconociendo que el aprendizaje no es una línea recta, sino un fluir de descubrimiento. En este espacio de espera, la pausa se reconoce como un territorio fértil donde la infancia construye sus propias respuestas, mientras el adulto asume un rol de observador sensible y atento, capaz de descubrir lo extraordinario en lo cotidiano.

Generar ambientes significativos no se trata solo de organizar materiales o planear actividades atractivas; es crear espacios donde las niñas y los niños se sientan seguros para equivocarse, para intentar nuevamente, para expresar lo que sienten y piensan sin temor a ser corregidos de inmediato. Es un espacio estéticamente intencionado que narra historias y acoge la subjetividad de cada niña y niño, permitiendo que la exploración sea un diálogo sensible entre el sujeto y su contexto. En este sentido, “los niños sienten curiosidad, son creativos y se interesan por explorar el ambiente, experimentar aquello que tienen a su alcance” (Perazzo, 2002, p. 29), lo que reafirma la importancia de configurar entornos que potencien su iniciativa, su deseo de conocer y su relación activa con el mundo.

Confiar en su capacidad de pensar es, quizá, el acto pedagógico más profundo. Es creer verdaderamente que son sujetos competentes, capaces de elaborar ideas propias, de sorprendernos con interpretaciones inesperadas y de construir sentido desde su experiencia. Esa confianza transforma nuestra práctica: nos invita a observar más y hablar menos, a acompañar en lugar de dirigir, a valorar el proceso más que el resultado.

Asumir este rol permite replantear y dar sentido a la identidad como docentes. Se deja de concebir al docente como quien es el único que posee el saber, sino como quienes caminan junto a los niños y las niñas que también aprenden, que se dejan interpelar por sus preguntas. Se comprende que enseñar es un acto de humildad y se reconoce que el conocimiento no se impone, se construye con los niños y las niñas.

En ese encuentro cotidiano con la curiosidad infantil, se descubre que también las docentes aprenden a mirar el mundo con otros ojos, que el papel no es llenar mentes, sino abrir caminos para que cada niña y cada niño descubra el poder de pensar por sí mismo.

Cuando los pequeños aprenden, no son recipientes vacíos que esperan ser llenados con información. No aprenden simplemente repitiendo lo que sus padres o las educadoras les dicen, sino que se involucran profundamente en un proceso activo de búsqueda, exploración y construcción de sentido.

Cada experiencia que viven —cuando tocan la tierra, observan una semilla germinar, hacen preguntas o se equivocan— se convierte en una oportunidad para pensar, comparar, imaginar y formular hipótesis. Aprender, para ellos, es un acto de descubrimiento.

Así se puede concluir que el aprendizaje deja de ser una simple transmisión de contenidos y se convierte en una experiencia viva, donde las niñas y los niños son protagonistas de su propio proceso de construcción del conocimiento.

8. Pensamiento Científico Infantil

El pensamiento científico en la primera infancia se constituye como una base esencial para el desarrollo cognitivo, ya que permite a los niños y las niñas construir conocimientos a partir de la observación, la exploración, la experimentación y la formulación de explicaciones sobre el mundo que los rodea. Este tipo de pensamiento favorece la comprensión del entorno mediante la curiosidad, la indagación y el análisis de relaciones causales, sociales y emocionales.

Entre los 2 y 5 años, los niños y niñas no solo manifiestan curiosidad, sino que desarrollan formas cada vez más sistemáticas de aproximarse a la realidad: observan, comparan, exploran, anticipan resultados y buscan explicaciones coherentes desde sus propios saberes. En este sentido, el desarrollo mental del menor no es caótico ni desorganizado; por el contrario, responde a estructuras de pensamiento en construcción, tal como lo plantea Piaget (1952), quien sostiene que el niño organiza activamente su conocimiento a través de procesos cognitivos propios de su etapa de desarrollo.

Desde una perspectiva pedagógica, el pensamiento científico no es exclusivo de los adultos o de etapas avanzadas del desarrollo, sino que comienza desde la primera infancia de forma natural, observan fenómenos, formulan preguntas, elaboran hipótesis y buscan respuestas mediante la interacción con su entorno. Este proceso constituye la base del desarrollo del pensamiento lógico, crítico y reflexivo; cuando un niño pregunta “¿por qué se cae la torre?” o “¿qué pasa si pongo más agua?”, está iniciando un proceso que incluye observación, formulación de hipótesis, comprobación y reformulación de ideas, estas

acciones constituyen la base del pensamiento científico. La formulación de preguntas se relaciona con la capacidad que tienen los niños y las niñas para expresar interrogantes frente a los procesos que observan las preguntas como ¿por qué? ¿cómo? ¿cuándo? ¿qué pasa? nos permiten observar procesos de reflexión y búsqueda de explicaciones a los procesos que observan en el entorno; estas preguntas van fortaleciendo, la investigación, la curiosidad como el motor que mueve a los niños y a las niñas a desarrollar sus pensamientos científicos generando en ellos el interés espontáneo por descubrir, explorar y comprender el entorno que los rodea.

Los niños y las niñas tienen un contacto directo con la naturaleza mediante la manipulación, la siembra de semillas, cuando mezclan agua y tierra, al observar insectos o las flores que se abren cuando hay sol y que se cierran cuando oscurece, experimentan con asombro, acciones que les permiten comprobar ideas y promover nuevos aprendizajes significativos.

8.1. Conceptualización del pensamiento científico en la primera infancia

El pensamiento científico puede entenderse como la capacidad de observar fenómenos, formular preguntas, plantear hipótesis, experimentar, analizar resultados y elaborar conclusiones. En la primera infancia, especialmente entre los 2 y los 5 años, estos procesos no se presentan de manera lineal ni formal, sino que emergen de forma integrada en las experiencias cotidianas de los niños y las niñas. En esta etapa, el conocimiento se construye a partir de la interacción directa con el entorno, donde la exploración y la curiosidad juegan un papel fundamental.

Desde la perspectiva de Piaget (1970), el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción activa que el niño realiza mediante la interacción con el medio. Esto implica que el pensamiento infantil se desarrolla a partir de la acción, la manipulación de objetos y la experimentación, lo que permite al niño organizar progresivamente su comprensión del mundo. Así, el pensamiento científico en la infancia se caracteriza por ser concreto, experiencial y en constante evolución hacia formas más complejas de razonamiento.

En este proceso, los niños exploran el entorno a través de los sentidos, obteniendo información directa sobre propiedades físicas como la textura, el tamaño, el peso o la temperatura. A partir de estas experiencias, logran establecer relaciones de causalidad simples, identificar regularidades en los fenómenos, comparar y clasificar elementos según atributos observables, así como elaborar explicaciones propias que, aunque intuitivas, buscan coherencia interna. Estas acciones evidencian la presencia de procesos cognitivos complejos como la atención, la memoria, la anticipación de resultados y la inferencia causal.

El pensamiento científico no solo contribuye a la adquisición de conocimientos, sino que también fortalece procesos cognitivos esenciales como el razonamiento, la reflexión, el análisis y la toma de decisiones. Coincidiendo con Piaget (1970), el niño construye su conocimiento a través de la interacción activa con el entorno, lo que favorece el desarrollo de estructuras cognitivas cada vez más complejas. Esto permite organizar la información, establecer relaciones y elaborar explicaciones sobre los fenómenos observados.

Los aportes de Vygotsky (1978) permiten comprender que este desarrollo no ocurre de manera aislada, sino en interacción con el contexto social y cultural. El aprendizaje se construye mediante la mediación de otros, especialmente adultos y pares, quienes orientan y enriquecen las experiencias del niño. En este sentido, el lenguaje cumple una función clave como herramienta para organizar el pensamiento, formular preguntas y construir explicaciones sobre la realidad.

De igual manera, el pensamiento científico contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, entendido como la capacidad de cuestionar, analizar y reflexionar sobre la información. En este proceso, la interacción social, destacada por Vygotsky (1978), resulta fundamental, ya que permite al niño avanzar hacia formas más complejas de razonamiento mediante la mediación del adulto.

Por su parte, Bruner (1966) resalta la importancia del aprendizaje por descubrimiento, el cual favorece que los niños comprendan el mundo a través de la exploración activa. Desde esta perspectiva, el niño no solo recibe información, sino que participa en la construcción del conocimiento mediante la experimentación, la manipulación y la resolución de problemas, lo que fortalece su pensamiento científico.

Otro aspecto relevante es el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas. Cuando el niño se enfrenta a situaciones nuevas, observa, explora y experimenta para encontrar soluciones, lo que fortalece su capacidad para formular hipótesis, buscar alternativas y tomar decisiones. En este sentido, Bruner (1961) resalta que el aprendizaje por descubrimiento favorece el desarrollo de estrategias cognitivas que facilitan la comprensión de la realidad.

En coherencia con estos planteamientos, Furman (2016) destaca que la enseñanza de las ciencias en la educación inicial debe centrarse en promover la curiosidad, la formulación de preguntas y la indagación. En este sentido, la autora afirma que “enseñar ciencias en la escuela implica, ante todo, enseñar a mirar el mundo con curiosidad, a hacerse preguntas y a buscar explicaciones sobre los fenómenos que nos rodean” (Furman, 2016). Para la autora, los niños son naturalmente exploradores, por lo que es fundamental ofrecer experiencias significativas que les permitan observar, cuestionar, anticipar y construir explicaciones sobre los fenómenos que los rodean.

En este contexto, la observación se constituye en una habilidad esencial en el desarrollo del pensamiento científico. A través de los sentidos, los niños observan, tocan, huelen, escuchan y describen características como el color, la forma, la textura y las transformaciones en el tiempo. Estas experiencias no solo fortalecen la percepción, sino que también permiten establecer relaciones, comparar, clasificar y generar preguntas, convirtiendo la observación en el punto de partida del pensamiento científico.

Asimismo, el juego cumple una función central en este proceso. Durante el juego, el niño explora, ensaya hipótesis de manera implícita, modifica variables y observa las consecuencias de sus acciones. El juego exploratorio se convierte así en un espacio privilegiado para la construcción del conocimiento, donde el niño actúa como un investigador que experimenta y aprende a partir de la experiencia.

En este sentido, el pensamiento científico infantil se caracteriza por la curiosidad espontánea, el interés por comprender el entorno, el uso de explicaciones intuitivas, el pensamiento concreto basado en experiencias tangibles y una progresiva capacidad de anticipar resultados. Estas características evidencian que los niños son sujetos activos, capaces de construir interpretaciones iniciales sobre el mundo que los rodea.

El desarrollo del pensamiento científico en la primera infancia es fundamental para el desarrollo integral del niño, ya que le permite comprender su entorno, construir conocimientos a partir de la experiencia y fortalecer habilidades cognitivas, sociales y emocionales. Este proceso inicia desde los primeros años de vida, cuando el niño explora el mundo mediante la observación, la manipulación y la experimentación.

Asimismo, este tipo de pensamiento favorece la comprensión del entorno, ya que a través de la observación y la experimentación el niño identifica características, reconoce cambios y establece relaciones de causa y efecto. Este proceso le permite interpretar la realidad de manera progresiva y significativa.

El pensamiento científico también promueve la construcción activa del conocimiento, donde el niño participa de manera directa en su aprendizaje. Esta participación fortalece su autonomía, ya que le permite desarrollar confianza en sus capacidades y actuar de manera independiente frente a nuevas situaciones.

Finalmente, el aprendizaje basado en la experiencia favorece la construcción de aprendizajes significativos, en la medida en que los niños relacionan los nuevos conocimientos con sus experiencias previas. En este marco, tal como lo plantea Furman (2016), es fundamental generar en el aula espacios de indagación, exploración y diálogo que permitan a los niños construir conocimiento de manera activa.

En síntesis, fomentar el pensamiento científico desde la primera infancia contribuye a la formación de sujetos críticos, reflexivos, autónomos y capaces de comprender su entorno. Por ello, la educación debe propiciar experiencias que promuevan la observación, la experimentación y la investigación, reconociendo al niño como protagonista de su propio aprendizaje.

8.2. Francesco Tonucci y el pensamiento científico infantil.

Francesco Tonucci es uno de los principales referentes contemporáneos en el estudio de la infancia y el pensamiento científico. Desde su perspectiva, el niño debe ser comprendido como un sujeto activo en la construcción de su conocimiento. En este sentido, Tonucci (1995) sostiene que el niño es un investigador natural, capaz de construir saberes a partir de la exploración, la observación y la experimentación con su entorno. Asimismo, el autor afirma que “el niño no es un recipiente vacío que hay que llenar, sino un investigador activo que construye conocimientos a partir de la experiencia” (Tonucci, 1995).

A partir de este planteamiento, el autor cuestiona la educación tradicional centrada en la transmisión de contenidos, en la cual el niño asume un rol pasivo. En contraste, propone una educación que reconozca al niño como protagonista de su propio aprendizaje, donde tenga la posibilidad de participar activamente en la construcción del conocimiento.

Dentro de sus principales aportes, Tonucci destaca que el niño no es un receptor pasivo de información, sino un sujeto activo que aprende investigando; esto implica que los niños formulan preguntas, buscan respuestas y construyen explicaciones a partir de sus propias experiencias. Así, el aprendizaje se concibe como un proceso dinámico en el que el niño interactúa constantemente con su entorno para comprenderlo.

En relación con la importancia de la experiencia, Tonucci (1995) enfatiza que el aprendizaje ocurre mediante la exploración directa del entorno. Es a través de la acción, la experimentación y el contacto con la realidad que los niños logran construir conocimientos significativos. En este proceso, el rol del docente es fundamental, ya que no debe limitarse a transmitir información, sino que debe actuar como guía y mediador del aprendizaje, acompañando al niño en sus procesos de indagación.

Finalmente, Tonucci critica los modelos educativos basados en la memorización y la repetición, proponiendo en su lugar una educación centrada en la investigación, donde se promueva la curiosidad, la exploración y el pensamiento crítico. De este modo, su enfoque resalta la importancia de generar espacios educativos que permitan a los niños aprender haciendo, reflexionando y descubriendo, favoreciendo así el desarrollo del pensamiento científico desde la infancia.

9. Secuencia Didáctica

9.1. Las secuencias didácticas y los contenidos de aprendizaje

Las secuencias didácticas consisten en una sucesión de actividades previamente pensadas que dan orden y lógica a los procesos de enseñanza, acompañados con modelos de aprendizaje, dan sentido a la asimilación y comprensión de los contenidos diseñados por el docente.

La primera impresión que se tiene que considerar es dar un orden a la clase a partir de las primeras identificaciones y caracterizaciones de la forma de enseñar que incide en el proceso. Se tiene que justificar qué de la enseñanza, cómo de la enseñanza y para qué de la enseñanza, considerando el contenido de aprendizaje, esta justificación posibilita la mejora de la actuación en las aulas y además nos permite introducir diferentes formas de intervención, la modificación y cambio de los aprendizajes de los contenidos. El diseño de trabajo en el aula también conocida como la secuencia didáctica son periodos de actuación que globalizados por la enseñanza determinan las actividades de los niños y las niñas.

La secuencia didáctica evita la improvisación, garantiza la coherencia entre las actividades y los propósitos curriculares, y asegura que cada acción pedagógica tenga sentido dentro del proceso formativo.

Desde una perspectiva pedagógica amplia, la secuencia didáctica se concibe como una herramienta organizada, intencional y formativa que articula actividades de aprendizaje y evaluación. Su diseño permite promover la interacción, la recuperación de saberes previos, la construcción activa del conocimiento y el desarrollo de competencias, integrando recursos, contextos y procesos de evaluación.

9.2. La secuencia didáctica: concepto y fundamentos pedagógicos

La secuencia didáctica se entiende como un proceso de planificación educativa cuyo propósito es organizar y diseñar de manera estratégica los contenidos, las actividades y las evaluaciones que se desarrollan en el aula. Consiste en un conjunto articulado, planificado y ordenado de actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación, diseñadas por el docente para alcanzar objetivos educativos específicos y promover los aprendizajes significativos.

Su función principal es estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje en fases progresivas que favorezcan la comprensión de los contenidos y la construcción gradual del conocimiento. De esta manera, la secuencia didáctica evita la improvisación, garantiza la coherencia entre las actividades y los propósitos curriculares, y asegura que cada acción pedagógica tenga sentido dentro del proceso formativo.

Desde una perspectiva pedagógica, la secuencia didáctica se concibe como una herramienta organizada, intencional y formativa que articula actividades de aprendizaje y evaluación. Su diseño permite promover la interacción, la recuperación de saberes previos, la construcción activa del conocimiento y el desarrollo de competencias, integrando recursos, contextos y procesos de evaluación.

Diversos autores coinciden en esta concepción. Tobón, Pimienta y García (2010) definen la secuencia didáctica como un conjunto articulado de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación del docente, buscan el logro de metas educativas, considerando recursos y privilegiando la evaluación formativa y el aprender haciendo.

Por su parte, Díaz (2013) señala que la secuencia didáctica corresponde a una organización lógica de actividades de apertura, desarrollo y cierre que favorece la interacción con la información, la construcción del conocimiento y la evaluación continua, evitando procesos de enseñanza mecánicos y desarticulados.

Asimismo, Zabala (2000) la define como un “conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado” (p. 16). El autor también plantea que constituye una importante unidad de análisis para reflexionar, comprender y mejorar la práctica docente.

En este sentido, la secuencia didáctica se constituye como una herramienta fundamental dentro de la planificación pedagógica, ya que permite pasar de la enseñanza de contenidos aislados a la construcción de aprendizajes significativos, articulando objetivos, actividades y evaluación en un proceso coherente, intencional y centrado en el desarrollo integral de los niños y las niñas.

La construcción de la presente secuencia didáctica surgió a partir de un proceso de observación, diálogo y reconocimiento de los intereses de los niños y las niñas frente al entorno natural, especialmente en relación con las plantas y las semillas. Durante las experiencias cotidianas en el aula se identificó que los estudiantes manifestaban curiosidad por comprender cómo nacen las plantas, qué necesitan para crecer y cómo deben cuidarse. Estas inquietudes se convirtieron en el punto de partida para el diseño de la propuesta pedagógica “De la semilla al asombro”, orientada a fortalecer la exploración, la experimentación y el aprendizaje significativo.

Para la construcción de la secuencia didáctica se desarrolló un proceso de planeación colectiva en el que participaron la docente titular del Jardín Comunitario Mis Primeros Pasos 2, Ana Milena y el equipo pedagógico conformado por Yuli, Blanca, Diana y Adriana, y la tutora Sandra Ramírez. Asimismo, Ana Milena participó en la implementación y acompañamiento del desarrollo de la propuesta pedagógica con los niños y niñas del jardín.

Por su parte, el equipo pedagógico participó en el diseño de la propuesta, la elaboración de las planeaciones, los diarios de campo y el marco contextual de este documento. Asimismo, participaron activamente en procesos de reflexión y análisis grupal que permitieron fortalecer la propuesta desde diferentes perspectivas pedagógicas y metodológicas.

La maestra Sandra Ramírez aportó orientaciones relacionadas con las dinámicas del grupo, los ritmos de aprendizaje y las estrategias metodológicas más pertinentes para favorecer la participación activa de los estudiantes. De igual manera, la tutora acompañó el proceso investigativo y pedagógico mediante orientaciones teóricas y metodológicas que permitieron fortalecer la coherencia entre los objetivos, las actividades y la evaluación planteada en la secuencia didáctica.

Asimismo, para la recolección de información sobre los intereses, saberes previos y procesos de aprendizaje de los niños y las niñas, se utilizaron diferentes instrumentos de carácter cualitativo, entre los que se destacan la observación directa, los diarios de campo, los registros fotográficos, las conversaciones grupales, las preguntas orientadoras y los dibujos realizados por los niños y niñas durante las actividades. Estos instrumentos permitieron identificar avances, formas de participación, expresiones de curiosidad y procesos de construcción de conocimiento relacionados con el crecimiento y cuidado de las plantas.

De igual manera, la participación de las familias tuvo un papel significativo dentro del proceso, ya que los padres de familia acompañaron algunas actividades relacionadas con el cuidado de las plantas y reforzaron en casa las experiencias desarrolladas en el aula. Su participación favoreció la continuidad de los aprendizajes fuera del contexto escolar y fortaleció el vínculo entre el jardín infantil y la familia, reconociendo a los padres como actores fundamentales en los procesos de formación y exploración de los niños y las niñas.

En consecuencia, la secuencia didáctica no solo se constituyó como una estrategia de enseñanza, sino también como un proceso de construcción colectiva y reflexión pedagógica, en el que participaron docentes, familias y niños y niñas, favoreciendo experiencias significativas centradas en la observación, la experimentación, el cuidado del entorno natural y el desarrollo integral de los niños y las niñas.

9.3. Estructura fundamental de la secuencia didáctica

La mayoría de los enfoques pedagógicos coinciden en que la secuencia didáctica se organiza en tres momentos fundamentales:

Inicio o apertura, orientado a realizar actividades que den paso al tema central, permiten ambientar las experiencias, a reconocer los saberes previos, la motivación de los niños y las niñas, la contextualización del tema y la claridad de los objetivos de aprendizaje. Desarrollo, que comprende las actividades centrales del proceso, la interacción con la información, la aplicación, el análisis y la profundización de los contenidos, favoreciendo la construcción progresiva del conocimiento.

Cierre, destinado a la síntesis de los aprendizajes, la reflexión, así como a la evaluación final y la retroalimentación del proceso formativo.

A continuación, se presenta la secuencia organizada en estos tres momentos: Inicio o apertura, desarrollo y cierre.

10. Diseño secuencia didáctica

La presente secuencia didáctica surgió a partir del interés manifestado por los niños y las niñas hacia las plantas y los elementos de la naturaleza presentes en su entorno cotidiano. Durante diferentes momentos de observación y conversación en el aula, se evidenció la curiosidad de los niños y niñas por comprender cómo nacen las plantas, qué necesitan para crecer y cuáles son los cuidados que requieren. A partir de estas inquietudes, se diseñó una propuesta pedagógica centrada en la exploración, la experimentación y el aprendizaje significativo, permitiendo que los niños y las niñas construyeran conocimientos a través de experiencias directas y significativas.

Este proceso se desarrolló mediante el trabajo colaborativo entre la docente Sandra Ramírez la tutora y el equipo pedagógico, quienes participaron en la planeación, organización y ejecución de cada una de las sesiones propuestas. La tutora Sandra Ramírez desempeñó un papel fundamental como orientadora del proceso, aportando sus conocimientos sobre las dinámicas del grupo, las necesidades de aprendizaje de las estudiantes y las estrategias pedagógicas más adecuadas para promover la participación activa y el interés de los niños y las niñas. De igual manera, la tutora acompañó el diseño metodológico de la secuencia didáctica, brindando orientaciones que permitieron fortalecer la coherencia entre los objetivos planteados, las actividades desarrolladas y las experiencias de aprendizaje propuestas.

Asimismo, el trabajo conjunto favoreció la construcción de una experiencia pedagógica contextualizada, significativa y centrada en el desarrollo integral de los niños y las niñas. La secuencia didáctica fue organizada en diferentes sesiones articuladas entre sí, las cuales posibilitaron el fortalecimiento progresivo de habilidades como la observación, la exploración, la formulación de hipótesis, la representación gráfica y la reflexión sobre el cuidado de las plantas y del entorno natural.

Cada sesión contempló momentos de inicio, desarrollo y cierre, promoviendo el aprendizaje a través del juego, la experimentación, la expresión artística y la participación activa de los niños y niñas. De esta manera, se buscó no solo favorecer la construcción de conocimientos relacionados con las plantas, sino también fortalecer actitudes de cuidado, respeto y valoración hacia la naturaleza, reconociendo a los niños y las niñas como protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

10.1 Sesión 1: ¿De dónde salen las plantas? 1 Jornada (20/10/2025)

Inicio y apertura

La sesión inició con una pregunta guía orientada a promover la participación activa de los niños y las niñas, favoreciendo el reconocimiento y la socialización de sus experiencias previas relacionadas con las plantas y las semillas. Posteriormente, se realizó la narración de un cuento, estrategia que despertó el interés, la imaginación y la disposición hacia el aprendizaje.

Asimismo, se propició un espacio de exploración libre de diferentes semillas, permitiendo que los estudiantes observaran, manipularan y compararan sus características. Esta experiencia incentivó la curiosidad, la capacidad de observación y el fortalecimiento del lenguaje, especialmente al momento de clasificar y describir aspectos como el tamaño, la forma, el color y la textura de las semillas.

INICIO	ACTIVIDAD	OBJETIVO
- Pregunta guía ¿Han visto cómo crecen las plantas? - Cuento breve: “la semilla viajera” o “el frijolito curioso” - Exploración libre de semillas	- Clasifican semillas por forma, tamaño o color - Conversan sobre lo que creen que pasará si las plantamos	Observar y manipular semillas, desarrollando curiosidad y vocabulario

10.2 Sesión 2: ¡A sembrar 2 Jornadas (21 y 22/10/2025)

Inicio y apertura

La sesión inició fortaleciendo la motivación de los niños y las niñas a través de una experiencia práctica de siembra, en la que los menores tuvieron la oportunidad de anticipar y expresar lo que creían que podría suceder al sembrar una semilla. Este ejercicio favoreció la construcción de expectativas, la formulación de ideas iniciales y la participación activa, permitiendo establecer un punto de partida significativo para el desarrollo de la secuencia didáctica.

Asimismo, durante este espacio se promovió el diálogo y la socialización de saberes previos relacionados con el crecimiento de las plantas y los cuidados que requieren para desarrollarse. Estas experiencias contribuyeron a despertar el interés y la curiosidad de los niños y niñas frente al proceso de siembra.

En conjunto, las primeras sesiones permitieron sentar las bases del aprendizaje, activando conocimientos previos, fortaleciendo la motivación y promoviendo la participación activa de los niños y las niñas desde el inicio del proceso pedagógico.

INICIO	ACTIVIDAD	OBJETIVO
- Recordamos el cuento del día anterior - Observar frascos o macetas vacías, tierra y algodón	- Cada niño siembra su semilla en algodón húmedo en un frasco transparente - Se colocan etiquetas con el nombre y la fecha	Comprender que las plantas nacen de una semilla y necesitan cuidados

10.3 Sesión 3: ¿Qué necesita mi planta? 1 Jornada (23/10/2025)

Desarrollo

La sesión inició con la observación de las semillas previamente plantadas, permitiendo que los niños y las niñas identificaran posibles cambios en su proceso de crecimiento. Esta actividad favoreció la continuidad del proceso pedagógico, manteniendo el interés y la curiosidad de los estudiantes frente a la experiencia de siembra.

Posteriormente, se desarrolló el juego “¿Lo necesita o no?”, en el cual, a partir de diferentes imágenes como el sol, el agua, la tierra, el aire, los juguetes y la basura, los niños y niñas identificaron cuáles elementos son necesarios para el crecimiento de una planta. Esta experiencia promovió la reflexión, la toma de decisiones y la comprensión de las condiciones básicas que requieren las plantas para vivir y desarrollarse adecuadamente.

Asimismo, se realizó una dramatización sencilla en la que los niños y las niñas representaron el crecimiento de una semilla mediante la acción del sol y el agua. Esta actividad permitió fortalecer el aprendizaje desde la expresión corporal y la experiencia vivencial, favoreciendo una comprensión más significativa del proceso de crecimiento de las plantas.

En conjunto, las actividades desarrolladas tuvieron como propósito identificar y comprender los elementos necesarios para el crecimiento y cuidado de una planta.

INICIO	ACTIVIDAD	OBJETIVO
Observamos si hay cambios en las semillas plantadas	- Juego “¿Lo necesita o no “? (mostrar imágenes sol, agua, juguetes, tierra, aire, basura...y decidir cuáles son necesarias para una planta - Dramatización simple: Los niños se hacen “semillas” y van creciendo con sol y agua	Identificar elementos necesarios para que una planta crezca

10.4 Sesión 4: ¡Mi planta está viva

4 Jornadas 24 al 29/10/2025

Desarrollo.

Los niños y las niñas iniciaron la sesión revisando los cambios observados en sus plantas, identificando algunas de sus partes principales, como la raíz, el brote y el tallo.

Esta actividad permitió fortalecer la observación y el reconocimiento de las transformaciones ocurridas durante el proceso de crecimiento.

Posteriormente, realizaron un registro gráfico mediante dibujos, representando la etapa actual de sus plantas. Esta experiencia favoreció la expresión de ideas, la creatividad y la comprensión del proceso de desarrollo de las plantas a partir de la representación visual.

Asimismo, se promovió la comparación entre las diferentes plantas a través de preguntas orientadoras como: ¿Cuál creció más? y ¿Por qué? Estas preguntas estimularon el análisis, la reflexión y la argumentación, permitiendo que los niños y las niñas expresaran sus hipótesis y explicaciones sobre los cambios observados.

Finalmente, se realizó un registro fotográfico del proceso, fortaleciendo la observación, la valoración de los aprendizajes y el reconocimiento de los avances alcanzados durante la experiencia de siembra.

El propósito principal de estas jornadas fue observar los cambios en las plantas y expresarlos de manera gráfica, favoreciendo procesos de exploración, experimentación, análisis y construcción activa del aprendizaje.

INICIO	ACTIVIDAD	OBJETIVO
Revisión de cambios en los frascos: raíz, brote, tallo	- Registro gráfico: dibujo de la planta (etapa actual) - Comparación entre plantas: ¿Cuál creció más? ¿Por qué?	Observar cambios y expresarlos gráficamente

10.5 Sesión 5: Cierre y reflexión ¡Yo cuido mi planta!

3 Jornadas 4 al 6/11/2025

Cierre

La sesión inició con una conversación grupal en la que los niños y las niñas reflexionaron sobre preguntas orientadoras como: ¿Qué aprendimos? y ¿Cómo cuidamos las plantas? Este espacio favoreció la expresión de ideas, la socialización de experiencias y la toma de conciencia sobre los aprendizajes construidos durante el desarrollo de la secuencia didáctica.

Posteriormente, se realizaron actividades significativas como la decoración de las macetas o frascos, permitiendo fortalecer el vínculo afectivo de los niños y niñas con sus plantas y valorar el proceso vivido. Asimismo, se llevó a cabo la entrega simbólica de un diploma de “Cuidador/a de plantas”, reconociendo el compromiso, la participación y el interés demostrado por los niños y las niñas a lo largo de la experiencia pedagógica.

Finalmente, se integró una canción de cierre, como “La semillita crecerá”, promoviendo un ambiente de alegría, motivación y consolidación del aprendizaje a través de la expresión artística y corporal.

El propósito principal de esta sesión fue reconocer y valorar la experiencia vivida, fortaleciendo actitudes de cuidado, respeto y responsabilidad hacia las plantas y el entorno natural, integrando los aprendizajes adquiridos de manera significativa y reflexiva.

INICIO	ACTIVIDAD	OBJETIVO
- Conversación grupal: ¿Qué aprendimos? ¿Cómo cuidamos las plantas?	- Decoración de las macetas o frascos - Entrega simbólica de un diploma de cuidador/a de plantas ● Canción de cierre “La semillita crecerá” o similar	- Reconocer la experiencia vivida y reforzar actitudes de cuidado

11. Desarrollo de la Secuencia Didáctica

Título de la propuesta:

De la semilla al asombro: Una experiencia para conocer y cuidar el entorno natural desde la curiosidad y la indagación

Salida pedagógica al entorno natural parque el Virrey

Fecha: 20 de octubre de 2025

Hora: 9:00 a. m. a 3:00 p. m.

Lugar: Jardín Comunitario Mis primeros pasos 2

Participantes: Docente Ana Milena Herrera y niños y niñas del Jardín.

Descripción del contexto.

La experiencia se desarrolló en el jardín infantil Mis primeros Pasos 2 y en un espacio abierto cercano, como lo fue el parque el Virrey, el cual brindó un ambiente adecuado para la exploración, el juego y la interacción con el entorno. El aula funcionó como el lugar principal para las actividades de conversación, lectura, juego y siembra, mientras que el espacio exterior permitió la observación directa de plantas y árboles. Aunque el área abierta era amplia, pudieron observar el entorno natural adecuado para la exploración y mirar de diferentes especies vegetales y animales.

Siendo las 2:15 p. m. se realiza la salida. En medio del recorrido para llegar al espacio natural, los niños y niñas estaban muy emocionados, con expectativas de llegar al lugar; ellos empezaron a cantar "Sol solecito caliéntame un poquito" mientras llegábamos al espacio natural. Los niños y niñas iniciaron su exploración, encontrándose con un jardín de flores que les llamó la atención; se encontraban muy felices explorando el medio que los rodeaba. En ese momento seguían avanzando cuando de pronto, en su exploración, encontraron diferentes animales como caracoles y babosas, además de plantas que despertaron su curiosidad.

Figura 1.

Exploración del entorno natural y observación de suelo



Nota. Fotografía tomada durante la jornada de observación en el parque El Virrey

Fecha: 20 de octubre 2025

Protagonista: niñas y niños.

Acción: Observación y exploración del espacio natural.

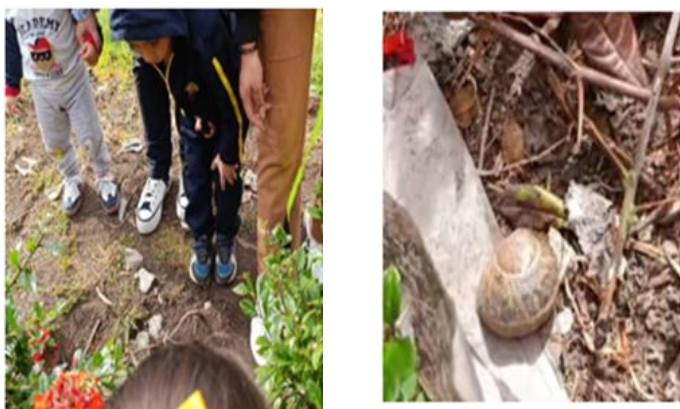
Reflexión grupal

Es interesante observar de manera intencionada y escuchar las voces de los niños y las niñas, evidenciando cómo van relacionando la exploración con su cotidianidad. A través de estas experiencias, comprenden cómo crecen y cómo se desarrollan algunos seres vivos antes de nacer. El entorno les permite activar su pensamiento, reflexionar de forma crítica y establecer vínculos con la naturaleza, siendo protagonistas de cada experiencia. En este proceso, interactúan constantemente con su entorno natural, lo que favorece la construcción de aprendizajes significativos. En este sentido como lo describe el documento 24 del ministerio de educación nacional titulado la exploración del medio en la educación inicial, podemos afirmar que:

“Explorar el medio es una de las actividades más características de las niñas y los niños en la primera infancia. Al observarlos, se puede ver que permanentemente están tocando, probando, experimentando y explorando todo cuanto les rodea; ellas y ellos están en una constante búsqueda de comprender y conocer el mundo. Un mundo configurado por aspectos físicos, biológicos, sociales y culturales, en los cuales actúan, interactúan y se interrelacionan con el entorno del cual hacen parte” (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 13).

Figura 2.

Observación detallada de un caracol



Nota. Registro del hallazgo de fauna local durante la salida pedagógica.

Fecha: 20 de octubre 2025

Protagonista: Niños y niñas

Acción: Indagación, pregunta y asombro

Esta perspectiva se relaciona con la propuesta de María Montessori (1937), quien resalta principios fundamentales como la libertad y la independencia, la toma de decisiones y la autonomía para experimentar y realizar actividades básicas por sí mismos.

En conclusión, se evidencia la necesidad de fortalecer el acompañamiento en el grupo, promoviendo una interacción más significativa con el entorno y brindando apoyo en el desarrollo emocional de los niños y las niñas.

Decisiones metodológicas o acciones posteriores

A nivel emocional, la experiencia resultó enriquecedora tanto para los niños y niñas como para las docentes. Se vivieron momentos de entusiasmo, sorpresa y alegría durante las actividades. La observación del crecimiento de las semillas generó en los niños y niñas sentimientos de cuidado y responsabilidad.

Figura 3.

Nota. Asamblea inicial para la activación de saberes previos y explicación de la dinámica.



Nota. Cierre de la actividad mediante el diálogo y la socialización de hallazgos.

Fecha: 20 de octubre 2025

Protagonista: niños y niñas

Acción: Dialogo con los niños y niñas de saberes previos

Como grupo pedagógico, se reconoció la importancia de propiciar espacios donde los niños y niñas fueron protagonistas del aprendizaje, fomentando la curiosidad, la indagación y el respeto por la naturaleza. Además, se valoró cómo el vínculo emocional con las plantas y entre los compañeros fortalece la convivencia y el sentido de pertenencia por la naturaleza.

Sesión 2: ¡A Sembrar!

Fecha: 21 y 22 de octubre de 2025

Hora: 9:00 a. m. a 3:00 p. m.

Lugar: Jardín comunitario Mis primeros pasos 2.

Participantes: Docente Ana Milena Herrera, niños y niñas

Descripción del contexto

La experiencia propuesta se desarrolló en el jardín infantil y en el aula de literatura. Se inició con una asamblea ubicando a los niños y niñas en círculo para dialogar sobre los saberes previos acerca de las plantas, flores y semillas. Posteriormente, se organizaron en parejas para buscar recipientes ocultos en el salón de artes que contenían imágenes de semillas de frijol, maíz, lenteja, arveja y garbanzo.

Figura 4

Nota: Instrucciones previas a la actividad de búsqueda



Fecha: 21 de octubre 2025

Protagonista: Niñas y niños

Acción: Asamblea de saberes

A las 10:30 a. m. comenzó el juego "Encontrando las semillas". Los niños y niñas buscaron el "tesoro escondido" por toda el aula. La primera pareja encontró las semillas de maíz detrás de la puerta, expresando con emoción: "¡Encontramos un platico de maíz!". Otras parejas localizaron los frijoles detrás de la caneca de la basura. La docente guio el proceso de clasificación en los recipientes correspondientes según la imagen de cada semilla.

Figura 5

Desarrollo del juego de búsqueda y clasificación.



Nota. Estudiantes en proceso de indagación y exploración del espacio físico del aula.

Fecha: 21 de octubre 2025

Protagonista: Niñas y niños

Acción: Indagación y exploración en el aula.

Interpretación y análisis

Esta experiencia fomentó el desarrollo cognitivo mediante procesos de conteo y clasificación. Se observó cooperación y trabajo en equipo. En la asamblea posterior, los niños y niñas decidieron qué semillas querían sembrar y conversaron sobre los elementos necesarios para la germinación. Algunos identificaron la necesidad de agua y tierra, mientras que la docente propuso el uso de vasos transparentes y algodón para observar el proceso de cerca.

Figura 6

Clasificación de las semillas recolectadas



Nota. Material pedagógico utilizado para la identificación de diversas especies vegetales.

Fecha: 21 de octubre 2025

Protagonista: Niñas y niños

Acción: Indagación e identificación por las semillas

Reflexión grupal

La experiencia resultó significativa debido al entusiasmo y la curiosidad demostrada por los participantes. El juego permitió que la clasificación de semillas se convirtiera en un acto de descubrimiento y alegría compartida. Se evidenció cómo el trabajo en parejas fortaleció los vínculos y la ayuda mutua.

Tal como lo plantea Piaget (1969), los niños y niñas construyen su conocimiento a través de la acción y la exploración de su entorno. Asimismo, según lo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (2014), el juego es una forma natural de aprendizaje que permite desarrollar habilidades cognitivas, sociales y emocionales.

Figura 7, 8 y 9

Expresión gráfica de la experiencia vivida



Nota. Actividad de cierre donde los estudiantes plasman sus aprendizajes mediante el dibujo.

Fecha: 22 de octubre 2025

Protagonista: Niñas y niños

Acción: Conocimientos adquiridos

Decisiones metodológicas o acciones posteriores

Dado el alto interés mostrado, se decidió proceder con la actividad de siembra práctica. Cada niño y niña elegirá una semilla para observar su ciclo de vida, fomentando la responsabilidad y el cuidado hacia los seres vivos. Se mantendrá la organización grupal y el uso de preguntas orientadoras para fortalecer el pensamiento reflexivo y el lenguaje.

Inicio de la germinación: Mi primera planta

Fecha: 23 de octubre de 2025

Hora: 9:00 a. m. a 3:00 p. m.

Lugar: Jardín Comunitario Infantil Mis primeros pasos

Participantes: Docente Ana Milena Herrera y niños y niñas de Jardín

Descripción del contexto

La actividad se realizó en el comedor, un espacio ambientado y bien iluminado. Se adecuó una mesa central con materiales como vasos plásticos transparentes, algodón, semillas de frijol, arveja, lenteja, maíz y garbanzo, agua y etiquetas personalizadas. El ambiente se preparó para favorecer la observación y el diálogo activo.

Figura 11, 12 y 13

Preparación del recipiente con agua



Nota. Primer paso del proceso de germinación: alistamiento del medio hídrico por parte de los niños y las niñas.

Fecha: 23 de octubre 2025

Protagonista: Niñas y niños

Acción: Inicio del proceso de germinación.

A las 10:00 a. m., tras recordar el juego anterior, cada niño y niña eligió tres semillas tras observar su morfología. Posteriormente, llenaron sus recipientes con agua y colocaron el algodón en la boca del vaso, situando sobre este las semillas seleccionadas. Durante la experiencia, surgieron preguntas sobre el tiempo de crecimiento y la necesidad diaria de agua. Algunos estudiantes ubicaron sus vasos cerca de la ventana para asegurar la exposición solar. La sesión cerró con el cuento "Había una vez una semillita" y la canción "Semillita".

Figura 14

Disposición del algodón y las semillas para la siembra



Nota. Manipulación de materiales para el inicio del ciclo biológico observado.

Fecha: 23 de octubre 2025

Protagonista: Niñas y niños

Acción: Elaboración del proceso de germinación.

Reflexión grupal

Esta experiencia fortaleció habilidades de observación y cuidado del entorno. Se estimuló el desarrollo cognitivo y el pensamiento lógico-matemático al comparar cambios físicos en las semillas. La actividad integró las actividades rectoras: juego, exploración y arte. Como docente, se observó una conexión afectiva significativa entre los niños y la naturaleza, evidenciando responsabilidad en el cuidado de sus semillas.

Figura 15

Vaso preparado para el proceso de germinación



Nota. Estado inicial de la semilla tras el montaje del experimento pedagógico.

Fecha: 23 de octubre 2025

Protagonista: Niñas y niños

Acción: Elaboración del proceso de germinación.

De acuerdo con Piaget (1969), el conocimiento se construye a través de la acción y la experimentación directa. Como señala el Ministerio de Educación Nacional (2014), el juego y la exploración del medio son los canales naturales de aprendizaje en la infancia. Bajo esta premisa, la germinación permitió que los estudiantes fueran protagonistas de su proceso educativo.

Decisiones metodológicas o acciones posteriores

Se acordó realizar un seguimiento semanal mediante dibujos y comentarios orales. Se planea la creación de un mural grupal titulado “Así crece mi planta” para comparar avances. Asimismo, se integrarán temas sobre los elementos esenciales para la vida (sol, agua, tierra) mediante expresión artística y lenguaje oral, manteniendo la metodología lúdica y participativa.

Observando cómo crece mi semilla

Fecha: 24 al 29 de octubre de 2025

Hora: 9:00 a. m. a 3:00 p. m.

Lugar: Jardín Infantil Mis primeros pasos 2

Participantes: Docente Ana Milena Herrera y niños y niñas de Jardín

Descripción del contexto

La actividad se realizó en el comedor, un espacio ambientado y bien iluminado donde se adecuó una mesa para la observación de los vasos de germinación. A las 10:30 a. m., se dispuso un ambiente de investigación donde los niños y niñas encontraron batas blancas, lupas y regaderas.

Figura 16 y 17

Proceso de observación con herramientas de investigación



Nota. Niños y niñas asumiendo el rol de investigadores mediante el uso de material pedagógico específico (lupas y batas).

Fecha: 24 de octubre 2025

Protagonista: Niñas y niños

Acción: Observación del proceso.

Los niños y las niñas se mostraron emocionados al identificar cambios en sus semillas, tales como la aparición de raíces o tallos. Algunos notaron que el algodón se encontraba seco y, con el acompañamiento docente, procedieron a humedecerlo utilizando las regaderas. La sesión cerró con una proyección audiovisual sobre la anatomía de las plantas (raíces, tallo, hojas y fruto) y los elementos necesarios para su cuidado.

Figura 18

Uso de regaderas para el mantenimiento de la germinación



Nota. Acción de cuidado y responsabilidad ambiental a través del riego controlado de la semilla.

Fecha: 25 de octubre 2025

Protagonista: Niñas y niños

Acción: Regando las plantas y observado su proceso.

Reflexión grupal

Esta experiencia permitió fortalecer habilidades de observación y comparación, estableciendo relaciones entre los conocimientos previos sobre las semillas y el proceso de siembra actual. Se estimuló la curiosidad científica y el pensamiento lógico-matemático al registrar cambios físicos. La actividad integró el juego, el arte y la exploración del medio como ejes fundamentales del aprendizaje.

Como docente, se evidencia una satisfacción al notar que el aprendizaje surge desde la emoción y la curiosidad. De acuerdo con Piaget (1969), el conocimiento se construye mediante la acción y la experimentación directa; asimismo, el Ministerio de Educación Nacional (2014) resalta que el juego y la exploración son medios naturales de aprendizaje en la infancia.

Decisiones metodológicas o acciones posteriores

Como maestras del proyecto y con la guía de la tutora, se acordó continuar el seguimiento semanal registrando cambios mediante dibujos y expresiones orales. Se planea crear el mural elaborado con imágenes realizados por los niños y recogiendo sus voces “Así crece mi planta” para fomentar la reflexión colectiva sobre el cuidado de los seres vivos. El resultado fue un mural colorido y significativo, elaborado de manera colectiva, donde se evidencio la creatividad, la participación y el trabajo en equipo. De igual manera, se integraron temas sobre los elementos vitales (agua, sol y tierra) a través de la expresión artística y el lenguaje.

¿Qué necesita mi plantita?

Fecha: 4 al 6 de noviembre de 2025

Hora: 9:00 a. m. a 3:00 p. m.

Lugar: Jardin Comunitario Mis primeros pasos 2

Participantes: Docente Ana Milena Herrera y niños y niñas de Jardín

Descripción del contexto.

La sesión se llevó a cabo en el aula principal del Jardín Comunitario Mis primeros pasos 2, acondicionada para la observación y dramatización. En el área de ciencias se ubicaron las semillas germinadas para que los niños y las niñas realizaran registros gráficos. El ambiente organizado permitió el movimiento libre y la exploración sensorial.

Figura 19 y 20

Observación de germinaciones y trasplante



Nota. Niños y niña interactuando con las plantas en su etapa de crecimiento inicial y transición a suelo.

Fecha: 4 de noviembre de 2025

Protagonista: Niñas y niños

Acción: Traslado de la germinación a la tierra.

Los niños notaron brotes visibles y cambios en el tamaño del tallo, expresando frases como “la mía ya creció” o “a la mía le salió una hojita”. Posteriormente, plasmaron lo observado con plastilina y papel. Se desarrolló el juego “¿Lo necesita o no?”, donde identificaron el agua y el sol como elementos esenciales para la vida vegetal.

Figura 21, 22, 23 y 24

Dramatización y expresión gráfica



Nota. Integración de la expresión corporal y artística para consolidar el aprendizaje del ciclo vital.

Fecha: 5 de noviembre de 2025

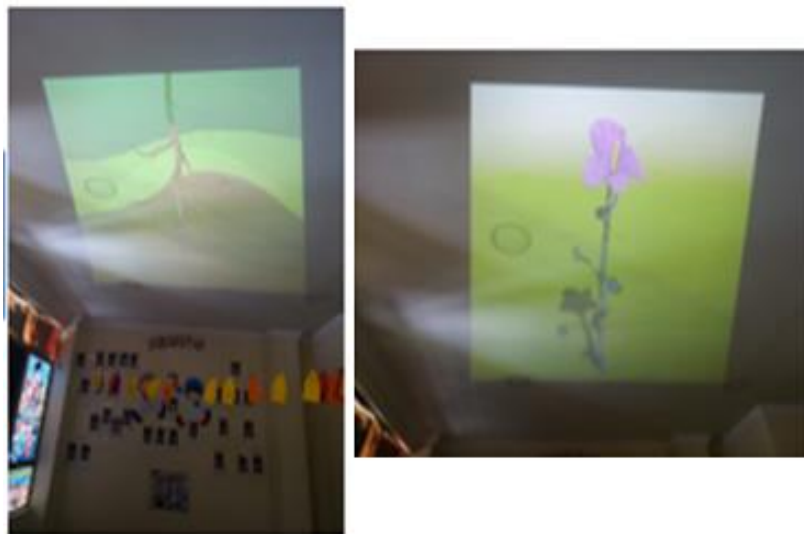
Protagonista: Niñas y niños

Acción: Dibujos de la elaboración del proceso y movimientos corporales

La sesión incluyó una dramatización donde los niños simulaban ser semillas creciendo ante el estímulo del “sol” o el “agua”. Finalmente, se proyectaron imágenes de las partes de la planta para reforzar los conceptos de raíz, tallo y hojas.

Figura 25 y 26

Proyección pedagógica de la anatomía vegetal



Nota. Uso de recursos tecnológicos para la identificación visual de las estructuras botánicas.

Fecha: 6 de noviembre 2025

Protagonista: Niñas y niños

Acción: Video del proceso de germinación de la semilla.

Reflexión grupal.

Como equipo docente, se valoró el impacto de combinar la observación real con la dramatización corporal. Los niños demostraron orgullo al reconocer los cambios en sus semillas, fortaleciendo su confianza y sentido de pertenencia hacia el proyecto ambiental. Se reconoce la importancia de las estrategias sensoriales para afianzar el conocimiento científico en la primera infancia.

Decisiones metodológicas o acciones posteriores.

Se acordó continuar con el registro de transformaciones visibles. A través del juego lúdico, se seguirá reforzando la importancia de la tierra y el aire. El entusiasmo mostrado por los niños y niñas fundamenta la decisión de mantener metodologías vivenciales y activas durante el resto del proyecto pedagógico.

Cierre: Yo cuido mi plantita

Fecha: 10 al 14 de noviembre de 2025

Hora: 9:00 a. m. a 3:00 p. m.

Lugar: Jardín Comunitario Mis primeros pasos 2

Participantes: Docente Ana Milena Herrera y niños y niñas del nivel jardín

Descripción del contexto

La actividad se desarrolló en el aula de clase, un espacio amplio, iluminado y organizado para el trabajo grupal. La docente promovió la construcción de un relato colectivo a partir de la experiencia de los niños y las niñas con sus plantas, favoreciendo la participación y la expresión oral.

Las mesas fueron dispuestas en forma circular, lo que permitió que cada estudiante tomara su planta e iniciara su relato. Posteriormente, se organizó una mesa auxiliar con materiales como marcadores, cartulinas, plastilina, pegamento y fotografías de sesiones anteriores, con el propósito de elaborar un mural sobre el proceso de germinación.

La sesión inició con la revisión de los vasos individuales. Los niños y las niñas observaron los cambios en sus plantas, identificando la raíz, el brote y el tallo, así como el crecimiento alcanzado desde la sesión anterior. Luego, se desarrolló la actividad “*La planta cuenta su historia*”, en la cual cada estudiante expresó, con apoyo de la docente, lo que recordaba del proceso.

Se registraron expresiones como:

- “Mi planta creció porque la regué.”
- “La raíz está larga.”
- “La mía tiene dos hojas.”

Posteriormente, se llevó a cabo la elaboración del mural del crecimiento. Los niños y las niñas representaron sus plantas mediante dibujos y plastilina, ubicándolas en las fases de semilla, brote o planta. Asimismo, se incorporaron fotografías del proceso tomadas en sesiones anteriores.

Figura 27

Mural del proceso de crecimiento de las plantas.



Nota. Elaboración colectiva a partir de dibujos, plastilina y fotografías del proceso de germinación.

Fecha: 10 de noviembre 2025

Protagonista: Niñas y niños

Acción: Elaboración del proceso de la germinación en el mural.

Durante la actividad, se promovieron comparaciones entre plantas, identificando cuál había crecido más y reflexionando sobre posibles causas como el riego, la exposición al sol y el cuidado brindado. El ambiente favoreció la observación, la expresión oral y la interacción entre los estudiantes.

Reflexión grupal

Desde el análisis del rol docente, se evidenció que la experiencia favoreció la construcción de un vínculo afectivo entre los niños y las plantas. La estrategia de “darles voz” permitió que los estudiantes expresaran sentimientos de cuidado, responsabilidad y orgullo frente a su proceso.

La sesión generó emociones positivas como motivación, curiosidad y entusiasmo. Se observó una participación activa y una mayor apropiación del vocabulario relacionado con el crecimiento de las plantas.

Asimismo, el grupo manifestó actitudes de apoyo y cooperación, evidenciadas en expresiones como:

- “La tuya también va a crecer.”

El mural permitió reconocer los avances individuales y fortalecer la convivencia, el respeto por los turnos, la escucha activa y la valoración del trabajo colectivo.

Decisiones metodológicas o acciones posteriores

Las acciones posteriores se orientan a continuar el registro gráfico y fotográfico del proceso mediante una línea de tiempo que permita consolidar la comprensión del crecimiento de las plantas.

Se propone realizar nuevas comparaciones entre las plantas para analizar los factores que influyen en su desarrollo, como el agua, la luz solar y el cuidado brindado. Asimismo, se plantea fortalecer el uso del vocabulario científico básico (raíz, tallo, hoja, brote, crecer y cambiar).

Igualmente, se incorporarán actividades de predicción que permitan a los niños y las niñas anticipar cambios en sus plantas, promoviendo el pensamiento científico.

Finalmente, se proyecta realizar una exposición dirigida a las familias, en la cual se presentará el mural y los avances logrados por cada estudiante.

Figura 28, 29

Exposición del proceso de crecimiento de las plantas.



Fecha: 11-12-13 de octubre 2025

Protagonista: Niñas y niños

Acción: Elaboración del proceso de germinación.

Figura 30



Nota. Socialización del aprendizaje a las familias.

Fecha: 14 de noviembre 2025

Protagonista: Niñas y niños

Acción: Reconocimiento del proceso de germinación.

12. Análisis pedagógico de la propuesta

“De la semilla al asombro: una experiencia para conocer y cuidar el entorno natural desde la curiosidad y la indagación”

La experiencia pedagógica que se evidencia en este proyecto pedagógico representa una apuesta significativa por una educación centrada en la vivencia, la exploración y el reconocimiento del entorno como un espacio de aprendizaje. En este sentido, se relaciona con los planteamientos de Tonucci (1995) quien propone reconocer a los niños y niñas como sujetos activos y protagonistas de su propio aprendizaje. Esto se refleja en cómo los niños no reciben información de manera pasiva, sino que construyen conocimientos a partir de la observación directa, el contacto con la tierra, las plantas y los seres vivos. Se considera que

este tipo de prácticas fortalecen no solo los procesos cognitivos de los niños y niñas, sino también su desarrollo emocional, social y su relación con el mundo que los rodea.

La filosofía Reggiana, inspirada en los planteamientos de Loris Malaguzzi, se relaciona con este proyecto al reconocer a los niños y niñas como sujetos activos, curiosos y capaces de construir conocimiento a partir de la exploración, la experimentación y la interacción con el entorno. Desde esta perspectiva, la exploración del medio se convierte en una oportunidad para que los niños observen, pregunten, descubran y expresen sus ideas mediante diferentes lenguajes.

Asimismo, esta filosofía resalta la importancia del ambiente como “tercer maestro”, permitiendo que los espacios y materiales favorezcan experiencias significativas de aprendizaje. En este proyecto, las experiencias de contacto con la naturaleza, los elementos del entorno y las actividades de indagación fortalecen la curiosidad, el asombro y el pensamiento científico de los niños y niñas.

En primer lugar, es importante resaltar cómo la exploración del medio natural se convierte en el eje central del aprendizaje permitiendo que no se quede solo en la acción, sino que se transforme en reflexión y conocimiento más estructurado. El momento en el que observan por ejemplo el caracol es especialmente significativo, ya que permite evidenciar la curiosidad natural que poseen. Se detienen, se acercan, miran con atención y se involucran completamente en el descubrimiento.

Este tipo de situaciones son fundamentales porque despiertan el interés por la ciencia desde edades tempranas, fomentando habilidades como la observación, la formulación de preguntas y la interpretación de lo que ven. Este tipo de experiencias se relaciona con los aportes de Furman (2016) y Montessori (1912), ya que ambas coinciden en la importancia de un aprendizaje activo, autónomo y basado en la curiosidad del niño. Además, el recorrido por el entorno cercano, como el jardín o el espacio del barrio, permite que los niños reconozcan su contexto como un lugar lleno de aprendizajes.

Identificar plantas, flores, colores, tamaños y formas no solo contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas, sino que también fortalece el sentido de pertenencia y el cuidado por el entorno. Durante este recorrido, los niños expresan ideas como: *“Esta planta es más grande que yo”*, *“Esa flor es de color rojo como mi camiseta”* o *“Aquí hay muchas hojas secas porque se cayeron del árbol”*. Desde esta perspectiva, este tipo de experiencias son esenciales para formar sujetos conscientes de su realidad, capaces de valorar y respetar la naturaleza.

Otro aspecto que se consideró muy relevante es la interacción social que se da durante toda la experiencia. Los niños y niñas comparten, se comunican, escuchan y construyen juntos. El aprendizaje deja de ser individual para convertirse en un proceso colectivo, donde cada uno aporta desde su mirada y se escuchan diálogos como: *“Ven, yo te muestro”*, *“Hagámoslo juntos”* o *“Yo encontré uno más pequeño”*. Esto se relaciona directamente con lo planteado por Vygotsky (1978), quien afirma que el aprendizaje se construye en relación con los otros, favoreciendo el desarrollo de habilidades sociales como el respeto, la empatía y la cooperación.

La asamblea final dentro del aula es un momento fundamental, puesto que da sentido a toda la experiencia vivida. Allí, las niñas y los niños tienen la oportunidad de expresar lo que observan, lo que sienten y lo que aprenden. Este espacio promueve la expresión oral, la escucha activa y la construcción de memoria colectiva. Algunas de sus voces fueron: *“Aprendí que los caracoles viven en la tierra”*, *“Me gustó salir al jardín porque había muchos animales”* y *“Cuidar las plantas es importante porque son seres vivos”*.

Las docentes consideran que este tipo de experiencias rompen con prácticas tradicionales que muchas veces limitan el aprendizaje a espacios cerrados y actividades repetitivas. Aquí, por el contrario, se reconoce a los niños y niñas como protagonistas de su propio proceso, respetando sus ritmos, intereses y formas de aprender. Se valora el juego, la curiosidad y la exploración como elementos esenciales en la educación inicial.

También es importante destacar el componente emocional presente en la experiencia. El contacto con la naturaleza, el descubrimiento y el compartir con otros generan emociones positivas como la alegría, el asombro y el entusiasmo. Esto se evidencia en expresiones como: *“¡Qué bonito!”*, *“Me gusta venir aquí”* o *“Quiero volver a buscar más”*.

Estas emociones favorecen significativamente el aprendizaje, ya que los niños recuerdan con mayor facilidad aquello que les genera interés y bienestar. La exploración del entorno y el desarrollo de habilidades sociales en la infancia se puede relacionar con los aportes de Furman (2016), quien enfatiza la importancia de enseñar Ciencias y conocimientos desde la curiosidad, la indagación y la formulación de preguntas por parte de los niños y niñas.

Esta experiencia pedagógica demuestra que el aprendizaje significativo se construye cuando se conecta con la realidad, cuando se permite a las niñas y los niños explorar, preguntar y sentir. Es una práctica que integra diferentes dimensiones del desarrollo infantil y que aporta a la formación de sujetos críticos, sensibles y conscientes de su entorno. Este tipo de propuestas deberían fortalecerse y replicarse, ya que responden a una educación más humana, activa y transformadora.

Según Tonucci (1995), las niñas y los niños no necesitan ser adultos para desarrollar su pensamiento científico, ya que desde edades tempranas son capaces de observar, preguntar, explorar y construir conocimientos a partir de su experiencia. En este mismo sentido, Montessori (1986) plantea que el aprendizaje se da de manera más significativa cuando el niño interactúa directamente con su entorno, utilizando sus sentidos y su curiosidad natural.

Teniendo en cuenta estos referentes, se desarrolló una secuencia didáctica basada en la exploración del medio, centrada en el proceso de germinación de semillas. Esta experiencia permitió evidenciar cómo los niños y las niñas construyen aprendizajes significativos a partir del contacto directo con la naturaleza, tal como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional (2014), que reconoce la exploración del medio como una actividad fundamental en la primera infancia.

Durante el desarrollo de las planeaciones, se observó que los niños y las niñas se mantuvieron en permanente expectativa, mostrando una curiosidad constante sobre qué pasaría al día siguiente con las plantas. Vivenciaron todo el proceso de la germinación, desde la siembra hasta el crecimiento de plantas tan grandes que incluso se pudieron medir para evaluar su desarrollo. Este proceso generó asombro, ya que era una experiencia nueva para ellos y ellas.

De acuerdo con el MEN (2014), se logró evidenciar que la exploración del medio no solo favorece el aprendizaje cognitivo, sino también el desarrollo emocional. En este caso, los niños no solo aprendieron cómo de una semilla seca nacen raíces y posteriormente una planta, sino que también desarrollaron un sentido de cuidado. Al inicio requerían acompañamiento para el riego, respetando tiempos y cantidades de agua; sin embargo, con el tiempo, ellos mismos recordaban que, si no se regaban o no recibían luz solar, las plantas podían morir.

Este proceso también permitió evidenciar una mejora en el estado anímico de los niños y las niñas, quienes se mostraban motivados, asistían con regularidad y mantenían interés constante por el desarrollo de la experiencia.

En cuanto a los aprendizajes, los niños comprendieron que las semillas están vivas, que necesitan tierra, agua, luz y cuidado para crecer, que cada semilla es diferente y crece a su propio ritmo, y que el proceso de crecimiento tiene etapas: primero la raíz, luego el tallo y después las hojas, entendiendo así que de algo pequeño puede surgir algo muy grande. A nivel emocional, desarrollaron la paciencia, al comprender que las plantas no crecen de un día para otro; la responsabilidad, al asumir su cuidado; la esperanza, al reconocer que, aunque no se vea, algo ocurre bajo la tierra; y la alegría y el asombro al observar los cambios.

En el plano social, se fortalecieron habilidades como el trabajo en equipo, el respeto por la naturaleza, el cuidado compartido, el respeto por los turnos y la colaboración. Desde lo simbólico, lograron comprender el ciclo de la vida, reconocer que todo proceso tiene etapas y valorar el esfuerzo antes de obtener resultados.

Tal como lo plantea Montessori (1986), el aprendizaje fue más significativo porque los niños y las niñas pudieron tocar, observar, experimentar y participar activamente. La naturaleza se convirtió en una herramienta pedagógica que despertó la curiosidad y permitió generar aprendizajes integrales.

Asimismo, como docentes, se reafirmó que el aprendizaje más profundo ocurre cuando los niños interactúan directamente con el entorno. Se comprendió que cada niño, al igual que cada semilla, tiene su propio ritmo de crecimiento, lo que implica respetar sus tiempos y no forzar sus procesos, en coherencia con lo planteado por Tonucci (1995).

La experiencia de germinación y siembra se convirtió en una estrategia pedagógica significativa que permitió evidenciar el valor de la exploración del medio en los niños y las niñas. A través de esta, no solo se fortalecieron aprendizajes cognitivos, sino también emocionales, sociales y simbólicos.

Retomando a Tonucci (1995) y Montessori (1986), se confirma que los niños aprenden mejor cuando exploran, experimentan y se relacionan directamente con su entorno. Asimismo, el MEN (2014) respalda la importancia de estas experiencias como base para el desarrollo integral.

Finalmente, así como la semilla necesita condiciones adecuadas para crecer, los niños y las niñas también requieren ambientes amorosos, estimulantes y respetuosos de sus ritmos. La naturaleza, en este sentido, no solo enseña ciencia, sino también valiosas lecciones de vida, como la paciencia, el cuidado, la responsabilidad y el respeto por los procesos.

12.1. Análisis del maestro

El rol del maestro se configuró como un elemento fundamental en el desarrollo de la experiencia, caracterizándose por un acompañamiento intencionado, sensible y centrado en los niños y las niñas. Desde el enfoque sociocultural, el docente actúa como mediador del aprendizaje, facilitando la construcción de conocimientos mediante la interacción (Vygotsky, 1978).

Las docentes diseñaron ambientes de aprendizaje adecuados, organizaron materiales y propusieron experiencias significativas que promovieron la participación activa de los niños y niñas. A través de preguntas orientadoras, favorecieron la reflexión, el diálogo y la construcción de aprendizajes, en coherencia con el concepto de andamiaje (Bruner, 1983). En este contexto, el docente no se posiciona como transmisor de conocimiento, sino como guía que acompaña, orienta y facilita el proceso de aprendizaje, respetando los ritmos individuales; asimismo, se promovió la autonomía infantil mediante la toma de decisiones y la aceptación de responsabilidades.

En la experiencia se evidenció un aprendizaje significativo a través de la observación, el juego y la experimentación. Los niños y niñas demostraron curiosidad científica, capacidad de análisis y pensamiento crítico al formular hipótesis sobre lo que observaban. La interacción con el entorno natural fortaleció la comprensión de los procesos de crecimiento y vida vegetal, al mismo tiempo que fomentó la expresión artística y la colaboración grupal.

El uso de estrategias lúdicas y sensoriales potenció el aprendizaje activo, permitiendo que los niños se apropiaran de los conocimientos desde su experiencia directa, recogiendo la voces del grupo, donde la gran mayoría se hacen preguntas, y entre ellos mismos se responden, se evidencia saberes propios frente a como estos espacios naturales les genera asombro, expectativa, se evidenció el desarrollo de todas las dimensiones, como la comunicativa y el lenguaje, al escucharlos expresar, cómo se veían tan felices en su exploración descubriendo formas, colores, tamaños, seres vivos, como lo fue el caracol los cactus y todo lo que pudieron explorar en este medio natural; esta experiencia llevó a los niños y niñas a despertar su desarrollo cognitivo en cuanto al conteo, clasificación, asombro y expectativa por encontrar el tesoro oculto que se llevó a cabo durante el juego propuesto por las maestras; hubo cooperación y trabajo en equipo, cuando todos terminaron de encontrar las semillas.

La implementación del juego, el arte, la dramatización y la experimentación, evidenció una práctica pedagógica coherente con los principios de la educación inicial; además, el maestro contribuye a la creación de un ambiente afectivo, condición esencial para el aprendizaje significativo (MEN 24, 2014).

Desde el rol de maestra se evidencia satisfacción al observar cómo el aprendizaje surgió desde la emoción y la curiosidad de los niños y niñas que estaban motivados, participaban activamente y expresaban sus conocimientos y ternura al cuidar su semilla, lo que demuestra la conexión afectiva con la naturaleza, en este sentido la experiencia de la germinación y todo su proceso nos recordó la importancia de acompañar desde la observación, permitiendo que sean ellos quienes descubran por sí mismos, ya que el conocimiento se construye a través de la acción y la experimentación; como señala el MEN 24(2014), el juego y la exploración son medios naturales para aprender. Desde esta perspectiva, la germinación se convirtió en una vivencia significativa donde los niños construyeron sus propios conocimientos. Se invitó a los niños y niñas a observar nuevamente sus semillas sembradas días atrás, varios de ellos notaron brotes visibles, cambios en el color y mayor tamaño del tallo, sus comentarios fueron: *“la mía ya creció”*, *“la semilla abrió”*, *“a la mía le salió una hojita”*. Se evidenció el interés al proceso de crecimiento que luego lo plasmaron con plastilina.

Como maestras, fue enriquecedor observar que los niños y las niñas han desarrollado un vínculo afectivo con sus plantas. La actividad de “darles voz” permitió que expresaran sentimientos de cuidado, orgullo y responsabilidad; emocionalmente, la sesión generó motivación y sorpresa, los niños y las niñas se mostraron curiosos ante los cambios y felices de compartir lo que habían detectado. La participación fue activa y se aprecia mayor apropiación del vocabulario relacionado con el crecimiento de las plantas. El grupo manifestó emociones positivas durante toda la experiencia, al comparar sus plantas, muchos expresaron alegría porque la planta había crecido, mientras que otros mostraron interés en descubrir por qué la suya estaba más pequeña. Hubo comentarios de apoyo entre los compañeros, como:

“La tuya también va a crecer”.

El mural permitió que se reconocieran mutuamente sus trabajos y se celebraran los avances individuales. Se fortaleció la convivencia, el respeto a los turnos, la escucha y la valoración del trabajo colectivo.

En conclusión, el rol del maestro es el mediador clave para generar practicas intencionadas desde las necesidades y gustos de los niños y las niñas, en la exploración de medio desde la germinación, no se limita únicamente al sentido biológico de la planta, sino también el desarrollo de la capacidad de asombro y cuidado en los niños y las niñas.

Las maestras asumen la función de ser guías, que, en lugar de dar respuestas, generaron interrogantes para que el niño y la niña aprendan a sus propios ritmos, descubrieran el valor de la vida y la perseverancia, con esto, se logra que el niño pase de ser un espectador a ser un cuidador. A través de la secuencia didáctica se logró que los niños visualizaran y comprendieran el ciclo de la vida de las plantas y vivenciaran que las plantas nacen, crecen, necesitan alimento y cuidado, además las maestras fueron facilitadoras en el aprendizaje de los niños y niñas, fortaleciendo su pensamiento lógico, gestionando emociones como la frustración, transformando la inquietud diaria en una rutina de observación científica que fomentó la formulación de hipótesis.

Las maestras no solo procuran que los niños conozcan el mundo, sino que sean parte del él, el mayor aporte como maestra es mantener vivo el asombro, además proporcionar ambientes seguros y retadores para su curiosidad innata.

13. Conclusiones

En el desarrollo de esta propuesta, los niños y las niñas experimentaron, en un primer lugar, cómo son las semillas, específicamente los granos con los que se comenzó a trabajar. Luego, se organizaron para empezar a colocarlas a germinar. Todo sucedía en medio de la curiosidad de ellos por observar lo que pasaba día tras día, hasta llegar a evidenciar el nacimiento de estas plantas. Las experiencias desarrolladas sobre exploración del medio permitieron a los niños y a las niñas interactuar de manera directa con el entorno, favoreciendo aprendizajes significativos.

Con el pasar de los días, crecían y crecían hasta llegar a ser plantas tan grandes que debieron sembrarse en macetas para continuar con el proceso. Los niños y las niñas lograron identificar varios cambios, así como los cuidados que necesitaron para seguir viviendo, fortaleciendo sus habilidades de indagación, trabajo en equipo y participación activa.

Especialmente cuando se trataba del cuidado de las plantas, todos deseaban regarlas, colocarlas al sol y no despegaban sus ojos de ellas. Esto se evidenciaba aún más después del fin de semana, cuando regresaban y observaban que estaban más grandes que la semana anterior.

Esta experiencia resultó altamente significativa, ya que permitió a los niños y a las niñas construir conocimientos a partir de vivencias cercanas a su realidad. A través de los procesos de germinación, siembra de las semillas y posterior crecimiento de las plantas, los niños y las niñas lograron comprender que los seres vivos pasan por diferentes etapas y requieren cuidados específicos para mantenerse con vida, como el agua, la luz solar y la atención constante.

Asimismo, evidenciaron aprendizajes relacionados con la responsabilidad, el respeto por la naturaleza y la relación causa-efecto, al reconocer que sus acciones eran determinantes en el crecimiento de las plantas.

En el transcurso de la experiencia, fortalecieron habilidades de observación, curiosidad y trabajo en equipo, además de desarrollar la paciencia al comprender que los procesos naturales requieren tiempo.

Esta experiencia no solo permitió la construcción de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades de cuidado y amor por el entorno natural. En el desarrollo de las experiencias, se logró evidenciar que los espacios de exploración del medio funcionaron de manera positiva, ya que despertaron en los niños y las niñas interés, curiosidad y disfrute por aprender, permitiéndoles interactuar con elementos naturales y comprender su importancia.

Sin embargo, se reconoce como aspecto a mejorar la limitada disponibilidad de entornos naturales en el contexto urbano, lo cual restringe las oportunidades de contacto directo con la naturaleza. En este sentido, se hace necesario que los espacios donde permanecen los niños y las niñas sean intencionadamente transformados y ambientados con elementos naturales, de tal manera que favorezcan el acercamiento al medio ambiente, incluso dentro de la ciudad.

De igual forma, se debe resaltar el papel de los docentes y las familias en posibilitar experiencias significativas que promuevan el contacto con la naturaleza, ya sea a través de la adecuación de pequeños espacios verdes, huertas escolares o actividades que incentiven el cuidado y la exploración del medio natural.

La experiencia resultó altamente significativa para los niños y las niñas, ya que representó un aprendizaje nuevo y vivencial. Ninguno de los niños había tenido un acercamiento previo al proceso de germinación y siembra, lo que les permitió descubrir que, incluso en una semilla aparentemente seca, existe vida y la posibilidad de crecimiento.

Este hallazgo generó en ellos asombro, curiosidad y admiración al observar el nacimiento y desarrollo de las plantas. De igual manera, el proceso fortaleció el sentido de responsabilidad al comprender que el cuidado constante, como el riego y la exposición al sol, es fundamental para la vida de las plantas.

Los niños y las niñas se mostraron atentos, comprometidos y participativos durante cada etapa, evidenciando un vínculo afectivo con lo que estaban cultivando. El contacto con entornos naturales, donde lograron observar plantas, flores y pequeños seres vivos como mariposas y caracoles, generó en ellos sensaciones de tranquilidad, bienestar y disfrute. Se evidenció un cambio significativo en sus estados de ánimo, pasando de un ambiente cerrado a uno natural, donde se mostraron más relajados, libres y conectados con su entorno.

Por lo tanto, la experiencia no solo favoreció la construcción de conocimientos, sino también los aspectos emocionales, sensoriales y sociales, convirtiéndose en un aprendizaje significativo que fortalece su relación con la naturaleza.

En relación con el objetivo general, se logró diseñar e implementar una propuesta pedagógica que proporcionó experiencias significativas, permitiendo a los niños y las niñas fortalecer su pensamiento científico a través de la exploración del medio. Esto se evidenció en sus procesos de observación, curiosidad, formulación de preguntas y comprensión de fenómenos como la germinación y el crecimiento de las plantas.

Respecto a los objetivos específicos, se evidenció que los niños y las niñas exploraron su entorno de manera libre, guiados por sus intereses y curiosidades, participando activamente en cada una de las experiencias propuestas. Asimismo, lograron comparar, observar y construir explicaciones sencillas a partir de sus vivencias, fortaleciendo sus procesos de indagación.

De igual manera, se promovió el desarrollo de la autonomía, la creatividad y la iniciativa, ya que los niños asumieron roles activos en el cuidado de las plantas, demostrando responsabilidad, trabajo en equipo y compromiso.

Como educadoras infantiles, este ejercicio investigativo permitió reconocer nuestro rol como facilitadoras de experiencias significativas en el entorno natural, promoviendo espacios de exploración y aprendizaje a partir del contacto directo con el medio. Asimismo, fortaleció nuestra responsabilidad de sensibilizar a las familias sobre la importancia de permitir a las niñas y los niños interactuar libremente con la naturaleza, favoreciendo experiencias fundamentales para su desarrollo integral.

El principal aporte de esta propuesta fue fortalecer la exploración del medio como una actividad rectora en la primera infancia, reconociéndola como un eje fundamental dentro del currículo que favorece el desarrollo del pensamiento científico, la regulación emocional y la conexión con el entorno. Asimismo, se evidenció la importancia de promover experiencias significativas de exploración y contacto con la naturaleza, teniendo en cuenta que muchos niños y niñas acceden con frecuencia al uso de pantallas y dispositivos electrónicos en sus contextos familiares, lo que resalta la necesidad de generar espacios de interacción y aprendizaje desde la experiencia directa con el entorno.

De igual manera, se comprendió la importancia de configurar ambientes para la exploración del medio mediante espacios intencionados que acerquen a los niños y las niñas a la naturaleza, incluso dentro de contextos institucionales con limitaciones.

Esto implica incorporar elementos naturales como plantas, tierra, agua, semillas y diversas texturas, así como adecuar rincones o pequeños espacios verdes que favorezcan la exploración libre, segura y significativa. En este proceso, también se reconoce el papel fundamental de la creatividad docente para superar barreras y garantizar experiencias que mantengan el vínculo de los niños y las niñas con el entorno natural.

Finalmente, este ejercicio tuvo un impacto significativo en nuestra formación personal y profesional, ya que permitió reconectar con experiencias relacionadas con la naturaleza y reconocer su valor en el desarrollo humano. A nivel pedagógico, fortaleció nuestra mirada frente a la importancia de generar experiencias que trasciendan lo académico y se conviertan en vivencias memorables para los niños y las niñas, comprendiendo que el contacto con el entorno natural no solo favorece el aprendizaje, sino que también fortalece actitudes de respeto al ambiente y empatía hacia los seres vivos, permitiendo reconocer la relación entre sus acciones y los cambios observados en las plantas. De esta manera, se comprendió que la naturaleza no solo aporta conocimientos, sino también experiencias emocionales significativas que dejan huellas duraderas en la vida de los seres humanos.

Referencias

- Bruner, J. (1966). Toward a theory of instruction. Harvard University Press.
- Dewey, J. (1938). Experience and education. Macmillan.
- Dewey, J. (1938). Experiencia y educación. Losada.
- Díaz Barriga, F. (2013). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista (2.^a ed.). McGraw-Hill.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Furman, M. (2009). La aventura de enseñar ciencias naturales. Aique.
- Furman, M. (2016a). Educar mentes curiosas: La formación del pensamiento científico y tecnológico en la infancia. Siglo XXI Editores.
- Furman, M. (2016b). Enseñar ciencias naturales: Aportes para la didáctica en la escuela primaria. Paidós.
- Gutiérrez Ríos, [Inicial]. (2019). La exploración del medio como laboratorio en la primera infancia [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Malajovich (Coord.), Orientaciones didácticas para el nivel inicial (p. 29).
- Malaguzzi, L. (1993). La educación infantil en Reggio Emilia. Morata.
- Malaguzzi, L. (2001). El ambiente como tercer maestro en Reggio Emilia. Morata.
- Malajovich, A. (2006). Recorridos didácticos en la educación inicial. Paidós.
- Montessori, M. (1937). El método Montessori. Casa Editorial Araluce.
- Montessori, M. (1986). La mente absorbente del niño. Diana.
- Perazzo, M. (2002). Enseñar ciencias naturales en el nivel inicial.

Perazzo, S. (2010). El ambiente como escenografía para el aprendizaje. Novedades Educativas.

Piaget, J. (1969). Psicología y pedagogía. Ariel.

Piaget, J. (1970a). Psicología del niño. Morata.

Piaget, J. (1970b). La psicología de la inteligencia. Psique.

Tonucci, F. (1995a). La ciudad de los niños. Losada.

Tonucci, F. (1995b). Con ojos de niño. Losada.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). Zona del desarrollo próximo. (Concepto teórico).

Zabala, A. (2000). La práctica educativa: Cómo enseñar. Graó.