

Diseño de ambientes pedagógicos para la exploración del medio en niños y niñas de 5 años.

Karen Vanesa Caballero Acuña

Danna Gabriela Martinez Prada

Erica Katherine Parra Niño

Universidad Pedagógica Nacional

Licenciatura en Educación Infantil

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de: Licenciadas en Educación Infantil.

Tutora

Luz Kathy González Rodríguez

2024

Bogotá D.C

Agradecimientos

Inicialmente, agradecemos a Dios por otorgarnos la sabiduría para orientar este trabajo.

A nuestras familias, por ser el pilar de fuerza y amor que nos sostuvo en cada desafío.

A la profesora y tutora Luz Kathy González Rodríguez, por su guía fundamental, su paciencia y dedicación que iluminaron cada etapa de este proceso.

A la asesora de práctica Sandra Niño, por su compromiso con nuestro desarrollo profesional y personal.

A los niños y niñas del Colegio Técnico Palermo IED, cuya curiosidad y participación inspiraron cada reflexión.

Al Colegio Técnico Palermo IED por abrirnos sus puertas y permitirnos sembrar nuestros conocimientos.

A la Universidad Pedagógica Nacional, por brindarnos el espacio para crecer y formarnos como maestras.

Finalmente, a ti lector, por acompañarnos en esta travesía de exploración pedagógica, que es también una invitación a seguir soñando y transformando.

Tabla de contenido

Introducción.....	5
1. Relatos de la Experiencia: Formación y Contexto	8
1.1 Experiencia Formativa en la Licenciatura en Educación Infantil	8
1.2 Experiencia Desde el Contexto	10
2. Marco Contextual.....	14
2.1 Misión y Visión: Enfoque Educativo	14
2.2 Modelo Pedagógico.....	15
2.3 Los Espacios Institucionales para la Infancia.....	15
2.4 Caracterización Estudiantil de los Niños y las Niñas.....	19
3. Situación de Indagación	23
3.1 Pregunta.....	25
3.2 Objetivos	26
3.2.1 Objetivo General:	26
3.2.2 Objetivos Específicos:	26
4. Antecedentes	27
4.1. Exploración del Medio	27
4.2. Diseño de Ambientes	29
5. Marco Teórico	33

5.1. Exploración del medio.....	33
5.2 Diseño de ambientes.....	44
6. Proyecto Pedagógico.....	54
6.1. Tipo de trabajo de grado:.....	54
6.2. Estrategias pedagógicas:.....	54
6.3. Diagrama de las fases.....	57
6.4. Descripción detallada de las fases.....	59
7. Desarrollo del Proyecto Pedagógico.....	72
8. Reflexiones Finales.....	112
9. Conclusiones.....	132
Referencias.....	136

Introducción

En la etapa de la Educación Infantil, los niños y las niñas de 5 años se encuentran en un periodo crucial de desarrollo cognitivo, emocional y social. Es en esta fase donde la exploración del medio se convierte en un proceso que incide de manera fundamental tanto en el aprendizaje como en la interacción con el entorno y con los demás, lo cual también tiene que ver con un ambiente rico que potencie estas relaciones. En consecuencia, los ambientes pedagógicos, diseñados estratégicamente como laboratorios para la exploración, permiten que los niños interactúen de manera activa y significativa con su medio. Estos entornos no solo facilitan el descubrimiento y la experimentación, sino que también promueven la curiosidad natural y el pensamiento científico.

El presente proyecto pedagógico busca investigar y demostrar cómo el diseño intencionado de ambientes pedagógicos puede influir en el proceso de aprendizaje de los más pequeños. A través de la construcción de ambientes de aprendizaje enriquecidos y estimulantes, se pretende fomentar el desarrollo integral de los niños, aprovechando su capacidad innata para explorar y aprender del mundo que los rodea.

De este modo, en la primera parte se encuentran descritas las experiencias académicas que originaron el interés por realizar un proyecto pedagógico acerca de la exploración del medio y los ambientes de aprendizajes. Seguidamente, en la segunda parte, se aborda el marco contextual referente a la institución en donde se realizaron las prácticas pedagógicas y por ende las experiencias vinculadas al presente proyecto.

En la tercera parte se plantea la situación de indagación en donde se describe la pregunta y los objetivos que delimitan y orientan este trabajo. Luego, en la cuarta parte, se

explicitan los antecedentes que tienen que ver con varios ejercicios investigativos de instituciones públicas y privadas, los cuales aportaron elementos cruciales para la organización de las dos categorías conceptuales (exploración del medio y diseño de ambientes) y posterior construcción de este proyecto.

En la quinta parte se desarrolla el marco teórico, el cual aborda las ideas conceptuales sobre la exploración del medio y el diseño de ambientes, acudiendo a distintos referentes teóricos como Furman (2016), Tonucci (1995), Durán y Martín (2014), Abad (2006), entre otros, que permiten ampliar, entender y sustentar las categorías de referencia del proyecto.

En la sexta parte se expone el proyecto pedagógico, haciendo énfasis en un primer momento en la modalidad y la apuesta del trabajo de grado. Seguidamente, se detallan las distintas estrategias pedagógicas que se vincularon a lo largo del proceso y las cuales aportaron al proyecto desde el desarrollo en la práctica. Por otro lado, se presenta el diseño del proyecto, que muestra las fechas, fases y propósitos, dando cuenta de procesos y momentos vitales en su realización. Por último, se encuentra la descripción detallada de las fases, donde se ahonda en las etapas transitadas a lo largo del proceso práctico-investigativo, las cuales precisan las fechas, intencionalidades, descripciones, componentes y acciones de lo realizado desde una mirada práctica y teórica.

La séptima parte comprende el desarrollo del proyecto, en donde se narran las dieciséis experiencias pedagógicas que se gestaron en la institución con los niños y las niñas de Transición 01 y 03. Seguidamente, en la octava parte, se analiza y reflexiona acerca de las experiencias a la luz de los referentes teóricos y se contrastan esas ideas con

lo vivenciado en el proyecto pedagógico. Para finalizar, la novena y última parte abarca las conclusiones que dan cuenta de las transformaciones, construcciones y puntos en común de acuerdo con lo planteado en las distintas fases de trabajo.

Por último, se busca que este proyecto pueda aportar una comprensión profunda sobre cómo los ambientes de aprendizaje pueden ser utilizados como laboratorios para la exploración del medio en niños y niñas de 5 años. Al proporcionar un marco teórico y práctico para el diseño de estos espacios, se espera contribuir a la mejora de la calidad educativa y al desarrollo integral de los niños en la etapa preescolar del Colegio Técnico Palermo IED, y porque no, otras instituciones educativas.

1. Relatos de la Experiencia: Formación y Contexto

Uno de los múltiples tipos de saber humano es el de la experiencia, el cual radica en la acción. Allí confluyen relaciones dialógicas y vivenciales importantes que generan un conocimiento trascendental, dado que a partir de la experiencia, el educador infantil construye herramientas que le dan la posibilidad de potenciar su quehacer docente, donde la observación, el análisis y la reflexión juegan un papel fundamental, pues es por medio de estas que el maestro puede promover el desarrollo integral de los niños y las niñas, influyendo en gran medida sobre el campo educativo, el cual le permite al profesorado configurar los procesos de enseñanza y aprendizaje adecuados para los estudiantes. En este sentido, la experiencia del docente juega un papel importante en la configuración de su saber sobre la infancia, ya que, como expone Contreras (2013), el saber de la experiencia proporciona un bagaje y una orientación para la acción, en este caso, pedagógica, referida al trabajo con los niños y las niñas.

A partir de esta premisa, a continuación, desarrollaremos dos relatos relacionados con las experiencias que motivaron nuestro interés por el objeto de estudio seleccionado: *Cómo el diseño de ambientes favorece la exploración del medio en niños y niñas de Transición.*

1.1 Experiencia Formativa en la Licenciatura en Educación Infantil

Este relato surge a partir del recorrido de nuestra formación académica hasta el momento. Al principio, no teníamos claridad sobre qué tema orientaría nuestro trabajo de grado, ya que lo veíamos muy lejano, sin embargo, el tiempo fue pasando bastante rápido y llegó la hora de pensarlo, por tanto, nos pusimos en la tarea de indagar y analizar un objeto de interés en el cual coincidiéramos de forma colectiva. De esta manera, a continuación,

hacemos un recorrido por nuestro camino dentro de la Universidad, para poder ir aclarando las ideas que nos permiten ampliar horizontes a través de este trabajo.

Es así como recordamos con mucho entusiasmo el Seminario-Taller de Exploración del Medio dictado por la maestra Luz Kathy González Rodríguez. Allí se habló sobre todo aquello que atañe la exploración y el sentido de esta, pues para nosotras no era del todo claro por qué y para qué era importante en la primera infancia, ya que no teníamos mayor idea de que temas se trataban en esta actividad rectora y de cómo se implementaba con los niños y las niñas. No obstante, con el transcurso de las clases entendíamos que esto era realmente fundamental en la educación infantil, lo que nos llevó a indagar y comprender su relevancia, evidenciando así que, según el MEN (2014), se habla de exploración de medio en la primera infancia, dado que, los niños y las niñas a partir de la exploración construyen diversos conocimientos: identifican que existen objetos naturales y otros que están constituidos por el ser humano, así mismo, se acercan a los diferentes fenómenos naturales, en donde reconocen las distintas formas de relacionarse entre las personas y construyen hipótesis sobre cómo funcionan las cosas, lo que puede llevar a la comprensión de fenómenos físicos o mecánicos y un acercamiento gradual a la cultura. Esto quiere decir que, lo social y lo natural son interdependientes y no se alejan una de la otra (Kaufmann y Serulnicoff, 2000). Además, la exploración se encuentra en la vida cotidiana y le posibilita a los niños y las niñas descubrir, desenvolverse e interactuar.

En esta misma línea, resulta importante reconocer que en la exploración del medio el ambiente juega un papel importante, ya que se convierte en un mediador que incita a la exploración de forma gradual, dándoles a los niños y las niñas la posibilidad de observar,

imaginar, investigar, indagar y formular. Esto lo pudimos apropiar y comprender gracias a lo trabajado en el Espacio Enriquecido: Lúdica y Psicomotricidad II, con la profesora Erika Cruz, puesto que en este espacio académico se afirmaba el papel del ambiente como un tercer educador.

Ahora bien, después de la búsqueda e indagación de las experiencias acumuladas en nuestra formación como educadoras infantiles en lo que respecta a la exploración del medio y los ambientes de aprendizaje, pudimos vislumbrar la importancia que tienen los ambientes dentro y fuera del aula y el rol que juega el maestro en el diseño de estos, puesto que es el/ella quien posee los conocimientos suficientes para poder ofrecer un ambiente adecuado y pertinente, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los niños y las niñas a su cargo.

Así, de acuerdo al MEN (2014), el maestro/a debe asumir cuatro papeles para la promoción del desarrollo integral de los niños y las niñas en el acompañamiento en los procesos de exploración del medio: el primero es donde se logran construir vínculos que ofrezcan seguridad y contención, el segundo está ligado al papel de creador de ambientes que enriquezcan el entorno educativo y también la selección y preparación de buenos materiales, el tercero es el acompañamiento y las distintas interacciones que se realizan, el cuarto y último es el papel de agente observador y atento que aprende a diferenciar a cada uno de los niños, sus particularidades y ritmos.

1.2 Experiencia Desde el Contexto

De otro lado, una de las experiencias que nos unió a las tres, fue el haber realizado prácticas para cuarto semestre en el jardín privado El Arca de Noé, ubicado en el barrio

Quinta Camacho de Bogotá, en la calle 70a # 10-03 muy cerca a la sede de posgrados de la Universidad Pedagógica Nacional.

El haber estado allí nos posibilitó muchas cosas, pero también nos dejó varias reflexiones y muchas emociones encontradas. Para explicar esto, vale la pena expresar que el adentrarnos en los procesos de la institución, la cual tiene como enfoque el aprendizaje emocional, el movimiento y la exploración creativa, nos centró en una perspectiva orientada a pensarnos la calidad de educación que recibían los niños y las niñas, pues en esta práctica reafirmábamos una y otra vez lo que en nuestras palabras sería "la educación ideal", basándonos en nuestra trayectoria formativa en la carrera, debido a que los niños y niñas que se encontraban allí recibían una educación que en realidad era pensada para su desarrollo integral.

Así mismo, evidenciamos que, en aquel lugar se hablaba de un desarrollo al ritmo de los niños y las niñas el cual se construía mediante experiencias ricas que se fundamentaban sobre las cuatro actividades rectoras (arte, literatura, exploración y juego), estas a su vez eran desarrolladas en aulas especializadas con la guía de docentes expertos en los temas que se planteaban en cada una, por ejemplo, se contaba con un maestro de gimnasio, música y artes plásticas, además una casa de árbol y un trampolín elevado, lo que lograba una experiencia más profunda.

En esta misma línea, cabe resaltar que las experiencias generadas allí posibilitaban en gran medida procesos de independencia y autoestima que se daban de forma natural y que se fortalecían por medio del accionar diario de los docentes, quienes proyectaban

semanalmente sus clases o espacios, aterrizándolas no solo al contexto, sino también de acuerdo a los intereses y necesidades de cada grupo.

Consecuentemente, consideramos que el vivenciar este tipo de educación tan comprometida y centrada, nos llevó a imaginarla para otros contextos, en la posibilidad que otros niños y niñas sean beneficiarios de una educación creada y diseñada para ellos y ellas, sin recaer en desmeritar o infravalorar otros contextos escolares donde no se presente esta metodología, sino más bien pensar, desde nuestro rol docente, estrategias, herramientas y acciones que le apunten al fortalecimiento del desarrollo de los niños y las niñas de manera integral, en donde se ejecuten plenamente las actividades rectoras y las estrategias pedagógicas en pro de ellos y ellas. A partir de ese sueño pedagógico, nace nuestro interés por proyectar una educación valiosa que aporte a las infancias porque todos y todas así lo merecen.

Teniendo en cuenta lo anterior, se pone sobre la mesa el objeto de estudio pensado para nuestro trabajo de grado, el cual es el *diseño de ambientes de aprendizaje para promover la exploración del medio*, por ello, nos planteamos ofrecer un aporte pedagógico en torno a de qué forma el diseño de ambientes propicia la exploración en los niños y las niñas de 5 años y de cómo la maestra media estos procesos de aprendizaje, debido a que, consideramos que en esta etapa de edad los niños se muestran particularmente interesados, expectantes y curiosos por los acontecimientos de su entorno, por lo que resulta idóneo propiciarles experiencias y ambientes de aprendizaje que motiven esos intereses por explorar.

Para concluir los dos relatos de nuestra experiencia, podemos reafirmar la importancia de realizar un ejercicio de introspección que nos permita contemplar la influencia de las experiencias tanto formativas como pedagógicas para determinar y enfocar la mirada en un objeto de estudio que gire, por un lado, en torno a pensar y poner en acción herramientas y estrategias relacionadas con la exploración del medio y el diseño de ambientes que favorezcan el desarrollo de los niños y las niñas, posibilitándoles así un desenvolvimiento amplio. Por el otro lado, apuntarle, desde la formación de nuestro rol docente, a la construcción de preguntas e interrogantes relacionados con nuestro accionar pedagógico en aras de aportar a la edificación de una mirada crítica y reflexiva.

2. Marco Contextual

El proyecto pedagógico se llevará a cabo en el Colegio Técnico Palermo IED, ubicado en la carrera 23 # 49-37 en la ciudad de Bogotá en la localidad de Teusaquillo. La institución cuenta con un enfoque Humanista, basado en un modelo pedagógico de Enseñanza para la Comprensión, el cual se reconoce en su lema “Comprometidos con la formación de excelentes ciudadanos”.

2.1 Misión y Visión: Enfoque Educativo

Según el Manual de Convivencia de la institución, El Colegio Técnico Palermo IED se caracteriza por ser una institución fundamentada en una misión y una visión que configuran el horizonte institucional de manera valiosa. Por un lado, la misión de la institución está centrada en ofrecer a los estudiantes de los distintos niveles educativos el acceso a una educación de calidad con un enfoque humanista, el cual le apunta a la formación y al desarrollo de sujetos con gran capacidad de autonomía, que tengan la posibilidad de pensar de forma crítica frente a las diferentes situaciones, para así liderar las transformaciones sociales a partir de su proyecto de vida a corto y largo plazo.

Siguiendo esta línea, el enfoque humanista sitúa al individuo como eje central del aprendizaje. Así, dentro de la educación, se concibe “el estudio del ser humano de una manera integral, como una totalidad, con una personalidad en permanente cambio y constante desarrollo e imbuido en un contexto interpersonal” (Aizpuru, 2008, p.35)

Por otra parte, en lo que respecta a la visión, el Colegio Técnico Palermo IED se proyecta para el año 2025 como una institución reconocida por su formación humanista y

de calidad, dando a la sociedad sujetos íntegros, que sean capaces de generar cambios en su entorno social.

2.2 Modelo Pedagógico

El Colegio Técnico Palermo IED adopta el modelo de Enseñanza para la Comprensión (EPC), el cual constituye un enfoque educativo que incita al estudiante a interiorizar los aprendizajes, es decir comprenderlos, más allá de simplemente construirlos. De esta manera, la comprensión de un tema es la capacidad de desempeño flexible (Stone, 1998). En este sentido, “la comprensión siempre entraña invención personal; nunca puede ser simplemente transmitida de un generador a un receptáculo, sino que debe ser construida a partir de la propia experiencia y del trabajo intelectual del estudiante”. (Stone, 1998, p. 123).

Este modelo pedagógico consta de cuatro componentes importantes: tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua, los cuales se articulan de manera vital para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la construcción de propuestas curriculares, con el fin de motivar a los estudiantes e involucrarlos en los desempeños de comprensión, para así posibilitar la puesta en práctica de los saberes construidos e interiorizados en el proceso de enseñanza (Stone, 1998).

2.3 Los Espacios Institucionales para la Infancia

Desde el Colegio Técnico Palermo IED se gestan espacios vitales pensados para el desarrollo de los niños y las niñas, posibilitando a su vez el despliegue amplio de sus dimensiones y actuaciones desde las actividades rectoras: el juego, el arte, la literatura y la

exploración del medio. Así, se evidencian múltiples escenarios esenciales ubicados en una zona delimitada específicamente para el nivel de Educación Inicial.

Figura 1

Entrada del nivel de Preescolar.



Por un lado, al ingresar a esta zona se encuentra con un parque de juegos construido de manera segura con una altura pertinente para el desarrollo del juego de manera autónoma. El parque cuenta con una alfombra verde que evita golpes graves si hay caídas y con un panel didáctico que motiva a los niños a pensar; así mismo, hay diversos elementos para deslizarse, escalar, columpiarse. Así mismo, se localiza un patio fragmentado en tres secciones, que contienen algunas plantas y ramas, lo que propicia, en cierta medida, la exploración del medio y el descubrimiento del entorno, en donde en múltiples ocasiones se puede observar la presencia de animales como palomas y algunos insectos.

Figura 2

Parque del nivel de Preescolar.



Por otro lado, se observan los cuatro salones propios del nivel junto a un espacio amplio que denominan ludoteca, que contiene objetos para propiciar el movimiento, el juego de construcción, el arte y la literatura, así como recursos audiovisuales. Respecto a los salones del nivel, estos se encuentran situados de manera lineal, lo que facilita el encuentro entre pares y el desarrollo de interacciones. En medio de la división del salón de Jardín y Transición se encuentra un baño de uso mixto que facilita el desplazamiento de los niños y las niñas; estos baños están diseñados a la altura de ellos y ellas, con lavamanos de igual forma adaptados, promoviendo así procesos de independencia y autonomía. Como este baño, se encuentran dos más que se dividen para niños y niñas.

Enfocando la mirada nuevamente en los salones, se evidencia que estos son grandes y contienen, cada uno, ventanales grandes para que la luz entre a las aulas y haya más calidez durante la jornada. Las aulas se encuentran equipadas con mobiliarios, televisores, mesas y sillas (adaptadas a la altura de los niños). Respecto a la ambientación, depende de la

disposición de cada maestra titular, quienes diseñan según el proyecto de aula o temática trabajada.

Con lo anterior, se destaca la fortaleza que presentan los diversos espacios institucionales en cuanto a que su amplitud y disposición nos ofrecen ricas posibilidades para, por un lado, transformarlo y posibilitar una inmersión amplia, y por el otro, diseñar e implementar nuestro proyecto pedagógico, ligado a las experiencias centradas en la exploración del medio y el diseño de ambientes, favoreciendo de manera plena el presente trabajo de grado.

Figura 3

Salones de Transición 01 y 03.



2.4 Caracterización Estudiantil de los Niños y las Niñas

El proyecto se desarrolló con niños y niñas del nivel de Transición 01 y 03, con edades de 5 años, quienes se encuentran en constante contacto con su entorno con el fin de explorarlo y encontrar respuestas a lo que les rodea. En este sentido, resulta esencial proponerles a los niños y las niñas en estas edades experiencias que los inviten a usar su razonamiento al mismo tiempo que se formulan preguntas e hipótesis sobre los objetos y sobre su entorno inmediato, para que puedan desenvolverse así de manera social y comunicativa, haciendo uso del lenguaje y sus habilidades sociales, acompañadas de la imaginación, la creatividad y el asombro.

Horarios y Rutinas

Los niños y las niñas del nivel se encuentran en la institución de 6:30 a.m. a 12:30 p.m., con un descanso de 9:00 a 9:30 a.m., completando así una jornada de 6 horas, la cual se encuentra compuesta por experiencias pedagógicas que buscan enriquecer sus procesos de manera integral.

Al llegar al colegio, los niños se dirigen al salón y posteriormente al comedor con el fin de consumir el desayuno brindado por el Secretaria de Educación del Distrito mediante el Programa de Alimentación Escolar (PAE), para lo cual se les otorga un tiempo aproximado de 35-40 minutos. Posteriormente, se dirigen al salón junto a la maestra titular y allí se disponen a iniciar la jornada académica, en donde se realizan actividades relacionadas con el fortalecimiento de los procesos de desarrollo de los niños y las niñas, mediante talleres y unidades didácticas.

Propósito Educativo

El propósito educativo en el nivel radica en generar múltiples experiencias que potencien el desarrollo de las dimensiones de manera integral en función de las actividades rectoras de la educación inicial (juego, literatura, exploración del medio y arte), lo cual se estructura a partir de una malla curricular conformada por unidades didácticas, en donde se explicitan las temáticas del periodo académico correspondiente.

Desarrollo de los Niños y las Niñas

Las características del desarrollo de los niños y las niñas del nivel de Transición se postulan a través de planteamientos de autores trabajados a lo largo de la carrera, los cuales se contrastan con nuestras observaciones y documentaciones en la práctica.

Desarrollo Cognitivo

Jean Piaget propone en su Teoría del Desarrollo Cognitivo que los niños con edades de los 2 a los 7 años, se encuentran en la etapa Pre-Operacional, en donde prevalece el juego, sobre todo el juego simbólico y la manipulación de símbolos. Piaget divide esta etapa en dos subetapas: La etapa de las funciones simbólicas (de 2 a 4 años), y la sub-etapa del pensamiento intuitivo (de 4 a 7 años). Se pone el foco en esta última debido a la edad de los niños del grupo, poniendo sobre la mesa sus características y particularidades.

Según Piaget, en esta subetapa los niños tienden a ser muy curiosos y hacer muchas preguntas, por lo que empiezan a usar su razonamiento primitivo. Se le llama subetapa intuitiva debido a que los niños en estas edades “comienzan a hacerse teorías intuitivas

sobre los fenómenos naturales” (Meece, 2000, p. 107). Es decir, su razonamiento se basa en experiencias y observaciones personales. Este planteamiento cobra sentido gracias a lo vivenciado con el nivel de Transición, ya que de manera constante los niños y niñas realizan preguntas sobre su entorno y lo que les rodea, al mismo tiempo que interactúan entre ellos con el fin de dar una respuesta, la cual se vincula a sus vivencias tanto intra como extraescolares, alcanzando así conquistas importantes relacionadas al desarrollo cognitivo.

Desarrollo Social

Se puede situar a los niños y las niñas de Transición en el Estadio 3 (3-5 años) que propone el psicólogo Erik Erikson (1902-1994) en su Teoría Psicosocial. Este autor menciona que durante este estadio se predispone al niño para “iniciarse en la realidad o en la fantasía, en el aprendizaje psicosexual (identidad de género y respectivas funciones sociales y complejo de Edipo), en el aprendizaje cognitivo (forma lógica preoperacional y comportamental) y afectivo (expresión de sentimientos)” (Bordignon, 2005, p. 55). Así mismo, durante estas edades se propician acciones fundamentales para el desarrollo social, entre ellas el juego y el arte dramático, puesto que “se vuelven el palco de las ritualizaciones de las experiencias existenciales de la niñez, en los roles y funciones sociales, bien como del aprendizaje de los significados dialécticos de las crisis psicosociales para la formación de su consciencia moral” (Bordignon, 2005, p.55). Esta idea recobra importancia debido a que los niños del nivel construyen situaciones que propician las interacciones entre sí a través del juego, al mismo tiempo que se sumergen en

escenarios simbólicos en donde traen a colación sus experiencias personales por medio de la imitación de roles, por ejemplo.

Desarrollo Expresivo y Comunicativo

En el aspecto del desarrollo del lenguaje, se evidencia que en los niños y niñas de entre 5 y 7 años, según Vygotsky (1982, como se citó en Cisternas y Droguett, 2014), el lenguaje se adapta de manera similar al de los adultos en cuanto al uso de conjunciones, preposiciones y artículos, debido a su inmersión en la etapa preescolar, en donde el lenguaje comienza a adquirir una gran relevancia, puesto que los niños y las niñas se encuentran en permanente interacción con el medio y por ende, con el lenguaje. En este sentido, McCarty (1957, como se citó en Cervera, 2003) plantea que, en el periodo entre los 5 y 6 años, los niños pueden ejecutar las estructuras básicas de la lengua, conformando, por ejemplo, una oración completa de seis a ocho palabras, con mayor complejidad de elementos relacionantes y más dominio de la flexión. Con base en lo anterior, se evidencia cómo, de manera significativa, los niños y las niñas del nivel entablan diálogos comunicativos mutuos en donde hacen uso del lenguaje verbal mediante conversaciones basadas en sus vivencias y experiencias, alcanzando así conquistas vinculadas al desarrollo expresivo y comunicativo.

3. Situación de Indagación

Seleccionar un objeto de estudio implica pensar en la trayectoria de formación profesional y reflexionar sobre los aprendizajes e intereses que permitan centrar un tema que se articule con el contexto institucional en el cual, para nuestro caso, se desarrolla en la práctica. De este modo, nace el interés por indagar acerca de qué manera el diseño de ambientes favorece la exploración del medio en niños y niñas de Transición del Colegio Técnico Palermo IED.

En este sentido, se teje una relación entre estos dos elementos con el fin de, por un lado, brindar a los niños de la institución experiencias que motiven su curiosidad, imaginación e interés por la exploración del medio y entorno, lo cual resulta importante para su desarrollo personal, social, cognitivo, comunicativo y expresivo. Y por otro, aportar elementos para el fortalecimiento de las dinámicas escolares en el nivel de Transición y la ampliación de perspectivas relacionadas con la infancia.

En este marco, el proyecto pretende abordar y otorgarle un papel protagónico al diseño de ambientes de aprendizaje y la exploración del medio dentro del Colegio Técnico Palermo IED, ya que, por un lado, la exploración del medio se convierte en un eje transversal para el enriquecimiento de los procesos de los niños y las niñas en tanto es una actividad rectora de la educación inicial que favorece integralmente su desarrollo, pues, como menciona el ICBF (2015), la exploración del medio “les permite a las niñas y a los niños participar en la construcción del mundo del que hacen parte. Además, pueden entender su papel como individuos con capacidad de aportar a su mejoramiento o

transformación” (p. 2), lo que atribuye sustancialmente a sus procesos de desarrollo cognitivo, social y afectivo.

Por otro lado, el diseño de ambientes de aprendizaje se constituye como una estrategia para el desarrollo de experiencias pedagógicas valiosas. Así, consideramos el ambiente en la educación inicial como un eje vital que configura las interacciones ricas de los niños y las niñas, tanto sociales como con los objetos que lo conforman. En este sentido, Abad (2006) propone el ambiente como “un «lugar» en el que el niño pueda identificarse para intentar nuevas experiencias mediante el juego creativo de reinventar su pertenencia al mundo” (p. 10).

Teniendo en cuenta lo anterior, resulta idóneo, desde la escuela, propiciar ambientes que potencien esa capacidad de asombro, indagación, curiosidad y observación, para dar paso así a la exploración del medio, la cual se ve reflejada como el aprendizaje de la vida y todo lo que esta alrededor mediante múltiples interacciones entre los niños con el ambiente en sí y los aproxima a identificar la permanente relación entre lo social y lo natural, a través del acercamiento a los fenómenos físicos y naturales, la construcción de hipótesis sobre el funcionamiento de las cosas y el reconocimiento de las diversas formas de relacionarse (MEN, 2014). Cabe aclarar que, se define la exploración del medio como un pilar fundamental en la educación inicial a partir de autores que se sustentan desde la política pública, en donde hacen alusión a otras líneas relacionadas, tales como el pensamiento científico, las ciencias naturales, los laboratorios ambientales, entre otros.

De esta manera, la exploración del medio posibilita que los niños y las niñas asuman un rol de investigadores activos que se encuentran en constante interacción con el ambiente,

con el propósito de encontrar respuestas de lo que sucede en el entorno. En este sentido, se puede vislumbrar que el entorno y el ambiente transmiten conocimientos, es decir que enseñan; así, el ambiente se convierte en un tercer maestro, tal como plantea Loris Malaguzzi. Se define el ambiente educativo como aquel escenario que posibilita el desarrollo de un aprendizaje trascendental, a través de interacciones y diálogos significativos, que se enriquecen a partir de múltiples transformaciones que ocurren en el entorno, ya que, como afirman Ferrer et. al (2014), el ambiente es un dispositivo maleable y dinámico, que abre la puerta al desenvolvimiento de diversas “relaciones móviles y dinámicas que se van transformando y modificando, invitando a la complejidad de las actuaciones de los niños y adultos que lo habitan” (p. 20).

3.1 Pregunta

A lo largo de la delimitación del objeto de estudio y el planteamiento de la problemática, las posibles preguntas para nuestro ejercicio de investigación propuestas inicialmente han sufrido transformaciones diversas que han configurado, ajustado y añadido aspectos que pretenden abordar en su totalidad el tema de interés. Así, se formula la siguiente pregunta general que busca orientar el trabajo investigativo:

¿Cómo potenciar mediante un proyecto pedagógico la exploración del medio a través de ambientes de aprendizaje en niños y niñas de grado Transición del Colegio

Técnico Palermo IED?

3.2 Objetivos

3.2.1 Objetivo General:

Diseñar un proyecto pedagógico que favorezca la exploración del medio en niños y niñas de 5 años del Colegio Técnico Palermo IED a través de ambientes de aprendizaje.

3.2.2 Objetivos Específicos:

- ❖ Diseñar ambientes pedagógicos en el nivel de Transición como una estrategia pedagógica pertinente para vivenciar con los niños y niñas la exploración del medio.
- ❖ Ejecutar actividades pedagógicas en ambientes de aprendizaje que promuevan la exploración del medio por parte de los niños y las niñas de Transición.

4. Antecedentes

A través de la búsqueda y consulta de diversas fuentes de información para indagar y adentrarnos en nuestro objeto de interés, pudimos poner el foco sobre una lista de trabajos y proyectos de pregrado y posgrado de universidades públicas y privadas desarrollados en el periodo de 2012 a 2022, los cuales nos aportan elementos importantes para llevar a cabo nuestro ejercicio investigativo al mismo tiempo que nos posibilitan ampliar la mirada desde nuestra formación. Estos antecedentes se encuentran categorizados en dos ejes conceptuales que serán descritos a continuación.

4.1. Exploración del Medio

Para la delimitación de los antecedentes de esta categoría, se tuvieron en cuenta cuatro trabajos de pregrado comprendidos en los años del 2017 al 2019 respectivamente. Así mismo, se tomaron dos trabajos de universidades públicas y dos de privadas con la intención de contrastar las formas y dinámicas en el sentido teórico-práctico. Finalmente, las licenciaturas que componen estos documentos fueron las de: Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad San Buenaventura (USB), Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ).

El primero, del año 2017, hace parte de la USB, y el título que lo compone es La exploración del medio como motivación para el aprendizaje significativo en el preescolar Blanca Nieves y la Institución Educativa Cocorná sede el Molino, fue realizado por Lina Paola Castillo Ricardo, Jennifer Andrea Ramírez Rubiano & Eimmy Carolina Vargas

(Castillo, et al, 2017). Este trabajo tenía como propósito principal analizar como la exploración del medio permitía la motivación para fortalecer aprendizajes significativos en los niños y niñas de transición, primero y segundo en la Institución Educativa Cocorná Sede El molino y el Preescolar Blanca Nieves en pre-jardín del Municipio de Bello.

El segundo de ellos hace parte de la UPN, construido en el año 2018 y realizado por Ana María González Palma & Brenda Viviana Jaramillo Guzmán, con nombre Ambientes para potenciar la actitud científica en niños y niñas de 2 a 4 años: una experiencia sensible en el hogar infantil Jairo Aníbal Niño (González y Jaramillo, 2018). Su objetivo principal fue construir una propuesta pedagógica que potenciara la actitud científica en niños y niñas de 2 a 4 años, valorando sus capacidades innatas de explorar y preguntar, buscando una alternativa a través del diseño de ambientes.

En tercer lugar, se encuentra un trabajo del 2018 realizado por Falon Vargas de la PUJ, el cual fue titulado Una experiencia desde la curiosidad y el asombro, referentes para la construcción del conocimiento en la infancia (Vargas, 2018). Su interés se centró en desarrollar estrategias pedagógicas que posibilitaran vivenciar las experiencias del conocimiento desde el asombro y la curiosidad en la infancia, creando así espacios que garantizaran la experiencia y la vivencia plena.

Finalmente, desde la UPN¹, se ubica un trabajo de grado titulado La Exploración Del Medio Como Laboratorio De La Primera Infancia. Propuesta Pedagógica: La exploración del medio una ruta posible, para el trabajo pedagógico de la educación

¹ Aunque desde la UPN se gestan múltiples trabajos relacionados a la exploración del medio, se hace énfasis en uno de ellos considerando que aporta elementos claves para nuestro trabajo.

ambiental con la primera infancia, realizado por Priscila Gutiérrez Ríos en el 2019 (Gutiérrez, 2019), el cual tuvo como objetivo diseñar y desarrollar una propuesta pedagógica que permitiera delinear horizontes posibles para el trabajo pedagógico en torno a la exploración del medio partiendo desde el reconocimiento y comprensión de su potencialidad, con niños y niñas de 1 año a 2 años y ½ en el jardín Cometas Colores en Bogotá.

De los antecedentes planteados anteriormente, se identifican aportes como: en primer lugar, la significación de la exploración del medio en los procesos diarios de la vida, del desarrollo de la infancia y la incidencia de su rol en los procesos educativos. Así mismo, el proyectar como desafío potenciar actitudes científicas como innatas de la infancia que lleven a los niños y las niñas a entender e integrarse gradualmente en el mundo que los rodea. Finalmente, el incorporar diversas herramientas y estrategias que generen un disfrute y conocimiento duradero (individual como colectivo) de las experiencias. En definitiva, aquellos antecedentes nos centraron la mirada a plantear y problematizar las experiencias en la institución, de modo que se plantearan el pro del desarrollo donde no descuidaran sus procesos, sino que, por el contrario, manejaran un sentido integral.

4.2. Diseño de Ambientes

Para la indagación de los antecedentes en esta categoría, se consideraron tres trabajos de grado y una tesis de maestría entre 2012 y 2020 respectivamente. Se tomaron dos trabajos de universidades públicas y dos de privadas para contrastar las formas y dinámicas en el sentido teórico-práctico. Finalmente, las licenciaturas que componen estos documentos fueron las, Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica

Nacional (UPN), Licenciatura en Educación Infantil de la Fundación Universitaria Los Libertadores (FUL) y Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO).

En primera instancia, se encuentra un documento de la UNIMINUTO que lleva como título Ambientes de aprendizaje para niños y niñas del grado jardín del colegio Madrid Campestre (Morales, et al, 2012), donde las estudiantes le apuntaban a descubrir qué generaba el mal uso de los espacios de aprendizaje en el desarrollo de la enseñanza en el grado jardín. Este proyecto ofrece elementos importantes sobre la necesidad de disponer de un ambiente intencionado y materiales didácticos que favorezcan los procesos de aprendizaje de niños y niñas, lo que orienta la importancia de diseñar ambientes que enriquezcan el espacio y que propicie un aprendizaje motivador y significativo. Este trabajo tiene como autoras a Dani Luz Morales Muñoz, Isabel Cristina Ríos Saldarriaga & Trina María Salinas Zapata, quienes lo realizaron en el año 2012.

Seguidamente, se ubica el segundo trabajo de estudiantes de la UPN denominado PROYECTO PEDAGÓGICO Diseño de ambientes para propiciar la exploración de los lenguajes del arte de los niños y las niñas de 3 a 5 años en el área de literario del Centro aeioTU Olaya Herrera (Blandón, et al, 2017), en donde se buscaba desarrollar una propuesta pedagógica orientada a diseñar un ambiente de aprendizaje en el área de literario, que genere una exploración de los lenguajes del arte; escénico, visual, plástico, literario y sonoro, aportando elementos esenciales respecto a la importancia de diseño intencionado de ambientes de aprendizaje que potencien la exploración y expresión artística. Este proyecto

fue realizado por Luisa Fernanda Blandón Correa, Jenny Marcela Parra Vargas, Caren Dayan Rojas Díaz & Breidy Johana Romero Betancourth, en el año 2017.

En tercer lugar, se halla un proyecto de estudiantes de la FUL llamado Creación de ambientes pedagógicos como potenciadores del aprendizaje en la primera infancia (Patiño y Marín, 2020), que pretendía generar una propuesta lúdico-pedagógica para la formación de maestros y maestras en la construcción de ambientes pedagógicos intencionados, que potenciaran el desarrollo de los niños y las niñas de 3 a 5 años, en los jardines infantiles Buen Comienzo Aures y Castilla-Pedregal de la ciudad de Medellín. Fue realizado por Johan Andrés Patiño Rodríguez & Valentín Marín Jaramillo, en el año 2020.

Por último, se ubica una tesis de maestría de una egresada de la UPN denominada El diseño de ambientes: una oportunidad para reflexionar mi práctica pedagógica (Rodríguez, 2017), que tenía como propósito reconocer de qué manera el diseño de ambientes favorecía la comprensión y transformación de la práctica pedagógica de la maestra de grado transición del colegio San Pedro Claver I.E.D. Esta tesis presenta un diálogo en relación con el diseño de ambientes con material en su mayoría desestructurado y como esto favorece en la comprensión y transformación de la experiencia y la práctica en sí. Este trabajo fue realizado por Marleny Rodríguez Cordero, en el año 2017.

Para esta categoría propiamente resaltamos los siguientes aportes: las construcciones que se realizaron en cuanto a diseño de ambientes donde se resaltan la calidad de los espacios en cuanto a ambientes de aprendizaje. Por otro lado, la reivindicación de los elementos presentados en los ambientes y sus múltiples posibilidades de manipulación, experimentación y exploración. Así mismo, la configuración del espacio

como un tercer maestro, el cual invita, educa y construye conocimiento mediante la experiencia e intervención. Finalmente, los antecedentes nos invitan a reflexionar sobre la incidencia de maestro en el diseño de ambientes para potenciar los procesos de desarrollo de los niños y las niñas y a configurar nuestro propio significado de lo que denominamos diseño de ambientes.

Para concluir y retomando lo propuesto en los relatos de la experiencia junto a la selección de los ejes conceptuales, se evidencia que la recolección de los antecedentes nos permitió ampliar la mirada de manera retadora, en cuanto a que las lecturas múltiples nos abrieron camino a la problematización y al replanteamiento de lo escogido, desencadenando así finalmente, la recopilación y clasificación de los documentos que nos aportaron elementos en relación con nuestro trabajo y que, de alguna manera, se encuentran estrechamente articulados con el desarrollo de nuestro proyecto.

A modo de cierre, encontramos que estos diversos trabajos de grado nos orientan hacia el reconocimiento y comprensión de la exploración del medio como una actividad rectora/pilar que motiva y potencia el aprendizaje significativo de los niños partiendo del asombro, la curiosidad, la pregunta, el interés y las vivencias cercanas al mundo que los rodea y los comienza a acompañar. Por otro lado, nos brinda elementos con relación a la apuesta por el diseño de ambientes que avivan y explotan las capacidades de los niños, con el objetivo de que aprendan y se aproximen a su entorno, siendo así participes de su propia experiencia y construyendo unas bases sólidas de conocimiento.

5. Marco Teórico

A continuación, se desarrollarán las concepciones teóricas y conceptuales acerca de la exploración del medio y el diseño de ambientes, a partir de múltiples aportes de diversos pedagogos y autores especializados en el campo de la educación infantil. Dichas definiciones permitirán demarcar la ruta de indagación de este trabajo.

5.1. Exploración del medio

La infancia es una de las más grandes etapas de la vida donde todo está por descubrirse; el mundo se posa en los pies del niño(a) y en su caminar, a la espera de él. Lo que hace que, al alzar su mirada hacia este, recurra a varias preguntas con el fin de conocer, comprender y entender lo que está aconteciendo, y sobre todo explorar el medio, el entorno.

Así, la exploración del medio se puede entender como el proceso que realiza el niño y la niña de indagación, experimentación, observación, investigación y aprendizaje sobre el entorno, sobre lo que lo conforma y sobre el mismo niño. Implica formular hipótesis, pensar posibles respuestas y analizar y comprender los acontecimientos que convergen en el medio, es decir en el ambiente, a través de la constante y activa interacción con él. En este sentido, la exploración del medio se convierte en un vehículo movilizador para conocer el mundo y que puede traducirse como, según Ander-Egg (1997), la actitud de búsqueda y de deseo por conocer y desentrañar lo inexplorado.

Explorar el medio significa observar el mundo con lentes científicos, con el fin de extender las percepciones propias e inspeccionar nuevos mundos posibles. De hecho, este pensamiento científico se encuentra presente desde la infancia, ya que los niños y las niñas

tienen el deseo innato por descubrir y conocer, pues como dice Tonucci (1995) “los niños desde pequeños van construyendo teorías explicativas de la realidad de un modo similar al que utilizan los científicos” (p.37). En consecuencia, resulta importante reconocer y validar esas ideas intuitivas, teorías e intereses de los niños y tomarlos como puntos de partida para desafiarlos a generar diálogos consigo mismos, con sus pares, con la maestra y con el ambiente en si (Furman, 2016). Es por ello por lo que, desde el acompañamiento adulto y docente es fundamental no establecer ideas dogmáticas, ya que cierra la puerta a futuras investigaciones y, por ende, a la exploración y al deseo por conocer. Frente a esto, Tonucci (1995) afirma la importancia de impulsar en los niños actitudes científicas con base en criterios de relatividad y no criterios dogmáticos, puesto que resulta necesario invitar a los niños y las niñas a construir teorías y ponerlas en práctica, con el fin de que puedan comprender y analizar si resultan adecuadas para explicar la realidad que los rodea, en vez de establecerles una única e indudable verdad.

5.1.1 La exploración del medio como actividad fortalecedora de las dimensiones del desarrollo infantil

Resulta vital reconocer la importancia e influencia de la exploración del medio en el fortalecimiento de las dimensiones del desarrollo de los niños y las niñas. Por una parte, respecto a la dimensión personal-social, la exploración del medio les posibilita a los niños participar en la construcción del mundo del que son parte. Además, les permite reafirmar su identidad y su papel como sujetos capaces de aportar y transformar su entorno (ICBF, 2015), dado que, como plantean Grisovsky y Bernardi (2008), “transformamos el ambiente social y natural y a la vez somos transformados por él” (p. 10). En esta línea y según las

autoras, el mismo medio le ofrece al niño un conjunto de elementos y relaciones, las cuales se encuentran en la vida cotidiana de los seres humanos, que además generan esa construcción de la cultura de la cual hacen parte, trayendo como resultado la transformación del ambiente social, natural, y del sujeto mismo.

Es a través de la exploración del medio que los niños obtienen nuevas miradas de aquello que resulta conocido, convirtiéndolos en objetos de indagación. Consecuentemente, los niños desarrollan ideas sobre el entorno en donde viven y habitan; se apropian del ambiente, haciendo lo complejo comprensible, dado que, como expone White (2009), los niños y las niñas, desde edades tempranas, desarrollan una comprensión del mundo que los rodea. Por lo tanto, resulta esencial, desde los entornos escolares, facilitar una transición natural en su comprensión, en lugar de presentarles un cambio brusco hacia lo desconocido. Este mismo autor sugiere la necesidad de posibilitarle a los niños el contacto y la interacción con lugares significativos que los marquen de forma cognitiva y emocional, para acercarlos a ambientes que hagan parte de su mundo y fomentar una exploración rica y con sentido.

Por otra parte, en cuanto a la dimensión cognitiva, la exploración del medio promueve una actitud de búsqueda y curiosidad que implica que los niños razonen y reflexionen, puesto que, los convoca a pensar, indagar, formular ideas y analizar situaciones. Se teje una estrecha relación entre ambiente y cognición en el sentido en que se alimentan mutuamente; el ambiente le otorga elementos al niño para pensar y así mismo, el niño pone sobre la mesa asuntos para transformar el ambiente, en lo que respecta a la sociedad, la cultura, la escuela y el individuo en sí. Esto se puede reafirmar con los planteamientos de Palacios y Paniagua

(2005), puesto que exponen que es claro que la maduración del cerebro no aporta “contenidos”, sino que este brinda oportunidades para poder adquirirlos. Es desde la escuela y los procesos de exploración del medio que allí se despliegan, que el niño puede estimular sus capacidades cognitivas a través del contacto con el medio, con el fin de entenderlo y apropiarse de él. Es así como, el entorno se vuelve un hilo conductor del aprendizaje que fomenta el desarrollo, por lo que la tarea educativa se convierte en un elemento indispensable para enriquecer los contextos, los objetos, las situaciones y las relaciones para que los niños y las niñas puedan manipular, explorar y jugar para promover el descubrimiento de la realidad y crear nuevas perspectivas del mundo.

Sumado a esto, la exploración del medio contribuye al fortalecimiento de la dimensión corporal de los niños, ya que ellos exploran desde y con su cuerpo y los movimientos que allí nacen, los cuales van adquiriendo mayor autonomía y libertad. De esta forma, el movimiento direcciona el encuentro consigo mismo, con los objetos, con el entorno y con los otros, llevando al niño a un equilibrio que une su cuerpo, desde un lugar en que la expresividad motriz, la comunicación verbal, la emocionalidad y los pensamientos le permitan conquistar el espacio, elementos y personas presentes en el, satisfaciendo así sus ansias de exploración y curiosidad (Arnaiz, 2001).

Por otro lado, la exploración del medio enriquece la dimensión comunicativa, debido a que en esta inmersión los niños se comunican mediante la mirada, los gestos, los sentidos, incluso a través de sus narraciones y explicaciones verbales y gráficas relacionadas con sus preguntas y diálogos cotidianos. Así mismo, las preguntas, dudas y reflexiones en sí sugieren una verbalización que no solo viene del docente sino del niño con el otro y

viceversa. En esta línea, según Jaimes y Rodríguez (1997), los primeros encuentros del niño con el lenguaje se desarrollan de manera natural y espontánea en los entornos cotidianos: familia, escuela y sociedad, en donde se construyen diálogos e intercambios comunicativos desde las comprensiones del niño. Es gracias a la exploración del medio que el niño se relaciona comunicativamente con su entorno con el fin de adentrarse a los patrones operativos de su propia lengua, comprender la realidad diaria de su medio y darle sentido a las situaciones y experiencias que vive.

Finalmente, respecto a la dimensión artística, se evidencia que los diversos lenguajes del arte les posibilitan a los niños “representar aquello que han explorado, la situación en la que se ha dado esta exploración y lo que han construido en su pensamiento acerca de lo ocurrido” (MEN, 2014, p, 22). Por tanto, dichos lenguajes terminan trascendiendo para abordar, mediante la experiencia artística (plástica, visual, musical y corporal), aquellas concepciones que han dejado huella, y significarlas desde la perspectiva del niño y la niña. Dentro de la dimensión artística, se sitúa la capacidad de sensibilidad y el sentido estético como posibilidades de expresión. En primera instancia, se presenta la sensibilidad como la oportunidad de “experimentar y reconocer una amplia gama de sensaciones, emociones y sentimientos” (Secretaría Distrital de Integración Social, Secretaría de Educación del Distrito, Universidad Pedagógica Nacional, 2011, p. 146) que le permitan al niño dar un sentido al mundo y entusiasmarse frente a él. Por otro lado, el sentido estético hace referencia a “la elaboración del gusto y la crítica personal por medio del contacto directo y el disfrute consciente de la naturaleza y de las creaciones del hombre” (Secretaría Distrital de Integración Social, Secretaría de Educación del Distrito, Universidad Pedagógica

Nacional, 2011, p. 149); en suma, es la identificación del niño por aquello que le atrae y lo mueve. Es por ello por lo que, la articulación entre la exploración del medio y las experiencias artísticas se terminan enriqueciendo de forma bidireccional.

Para concluir, resulta necesario reafirmar la importancia de comprender, interiorizar y llevar a la práctica esta actividad rectora como parte esencial del quehacer con los niños y las niñas orientado a favorecer su desarrollo integral, pues abre camino a pensar múltiples miradas acerca del mundo y a ampliar las perspectivas, teorías e hipótesis de los niños, mientras se alimenta y enriquece su curiosidad, motivación e interés sobre los fenómenos, situaciones y acontecimientos que se gestan en el ambiente que los circunda. En este sentido, la exploración del medio y el diseño de ambientes se encuentran en permanente diálogo y se nutren mutuamente, dado que un ambiente rico propicia y fomenta la exploración del medio, el descubrimiento propio y las interacciones entre pares y con la maestra.

5.1.2 Los niños y las niñas como protagonistas de la exploración del medio

En este proceso de exploración, los niños y las niñas deben cumplir un rol de protagonistas y no de meros espectadores, tal como menciona Furman (2016), puesto que asumir este papel les permite ser partícipes de su propio aprendizaje mediante la observación activa, lo que desencadena la formulación de preguntas y la planificación de posibles respuestas que atiendan a las demandas de su existencia. Esto promueve en los niños una actitud científica que les posibilita sumergirse en el campo de la exploración del medio, convocándolos también a gestar diálogos de debate con sus pares y a confrontarse

mutuamente a través del intercambio de ideas, perspectivas, creencias e hipótesis, dado que la actitud y el espíritu científico todo lo analiza, lo interroga, lo examina, lo investiga, lo reformula, incluso hasta el propio conocimiento (Ander-Egg, 1997).

5.1.3 Momentos de exploración en la vida de los niños y las niñas

La exploración del medio es parte vital de la vida y el desarrollo de los niños y las niñas; moviliza el interés y motiva a la investigación, a mirar más allá y a ampliar las representaciones del mundo y del entorno. La exploración del medio no sólo es aquello que está fuera de nosotros o lo que nos rodea, sino lo que hace parte de nosotros, como en este caso el cuerpo humano y las posibilidades que tiene, donde el comenzar a reconocernos y comprender lo que nos compone resulta vital como ejercicio de partida desde adentro hacia fuera, es decir, del cuerpo hacia el mundo mismo.

Explorar supone relacionarse intrínsecamente con el medio, con el ambiente, ya que como plantea Barraza (1998), los niños aprenden y conocen el mundo mediante su interacción con él, incluso desde el nacimiento, pues los bebés manifiestan una gran sensibilidad e interés por todo lo que les rodea y son altamente receptivos y observadores. En los primeros meses de vida, los bebés exploran su entorno por medio de su propio cuerpo; el contacto con sus manos y pies, la identificación de los sonidos que produce y los movimientos que siente cuando es arrullado, se transforman en vivencias esenciales (MEN, 2014).

En la etapa de gateo y primeros pasos, los niños amplían sus movimientos y posibilidades de desplazamiento, lo que les permite adquirir mayor autonomía para explorar

y descubrir su entorno agarrando los objetos, tirándolos, haciéndolos rodar, encajándolos y señalándolos, en donde la sensorialidad juega un papel importante ya que extiende las oportunidades de exploración desde su cuerpo (MEN, 2014).

Posteriormente, cuando los niños y las niñas ya caminan y se desenvuelven comunicativa y corporalmente, exploran el medio a través de la formulación de preguntas e hipótesis; de manera constante, quieren saber el porqué de las cosas e interactúan con sus pares para descubrir e indagar. Esto se ve con más fuerza durante la etapa escolar, pues el involucrarse en un entorno educativo aviva la curiosidad e interés de los niños por explorar el mundo. Por tanto, resulta fundamental propiciar, desde la escuela y el aula, experiencias que motiven a los niños y alimenten esas preferencias, en vez de coartarlas, a través de, por ejemplo, salidas pedagógicas, inmersión en entornos naturales, proyectos de aula, rincones de exploración, preparación de recetas, entre otras (MEN, 2014).

Esto con el fin de convocar a los niños a interactuar de manera directa con su entorno, en vista de que aprenden mejor a través de la manipulación y las vivencias que les ofrece la exploración con sus sentidos (Wilson, 1996). En esta línea, se puede dar cuenta de que el niño posee una mente absorbente, es decir que tiene una capacidad mental que le posibilita adquirir conocimiento y saber a través de su propia actividad y vivencia, pues la mente de los niños va más allá de lo observable, es decir, trasciende los límites de lo tangible. (Montessori, 1986):

Simplemente viviendo, el niño aprende a hablar el lenguaje de su raza. Es una especie de química mental que opera en él. Nosotros somos recipientes; las impresiones se vierten en nosotros, y nosotros las recordamos y las tratamos en

nuestra mente, pero somos distintos de nuestras impresiones, como el agua es distinta del vaso. El niño experimenta en cambio una transformación: las impresiones no solo penetran en su mente, sino que la forman. Estas se encarnan en él. El niño crea su propia “carne mental”, utilizando las cosas que se hallan en su ambiente. A este tipo de mente la hemos llamado *Mente Absorbente*. Nos resulta difícil concebir la facultad de la mente infantil, pero sin duda la suya es una forma de mente privilegiada. (Montessori, 1986, pp 42-43)

5.1.4 Factores para promover una exploración del medio rica y estimulante

Pese a que no existen pasos concretos ni una guía establecida para la exploración, se pueden delimitar, con base en los planteamientos de Wilson (1996), algunos factores para garantizar una rica exploración del medio y del entorno. El primero de ellos hace referencia a brindar experiencias iniciales donde el niño se sienta cómodo, libre y seguro, por tanto, estas no deben sobrecargarse de elementos naturales o desarrollarse en lugares muy ostentosos; la idea es que estas experiencias se puedan ir ampliando, ofreciéndole a los niños las herramientas para acercarse y sumergirse en la exploración.

El segundo factor sugiere aproximar a los pequeños a lugares cercanos donde puedan conectar con el aire libre, para que de forma gradual generen una conexión e impacto que, junto con la guía y acompañamiento de la docente, se fortalezca su experiencia y vinculación con el medio, puesto que a través del accionar y experimentación con el ambiente, el niño analiza y examina, primero de manera inconsciente y luego

conscientemente (Montessori, 1986), permitiéndole también acercarse a entornos y contextos cotidianos y no tan cotidianos.

El tercer elemento tiene que ver con la importancia del disfrute de la experiencia más allá de la presión por los resultados, por lo que es más fructífero que su exploración se genere de forma genuina y en conexión con el cuerpo y el espacio, lo que posibilita un diálogo entre la experiencia y la palabra.

El último factor consiste en el sentido de pertenencia por el mundo natural que habitamos, de manera que el respeto y el disfrute de las experiencias guíen el amor y cuidado por el entorno (Wilson, 1996). Por eso, en los primeros años de vida, la educación en el entorno natural debe apuntar a desarrollar una sensibilidad por la conservación de este, además de formar una conciencia crítica frente a las actitudes y comportamientos que se desarrollan en un ambiente donde es fundamental su preservación y cuidado (Boada y Escalona, 2004).

5.1.5 El rol de la maestra en la exploración del medio

En los procesos de exploración y apropiación del entorno, la maestra cumple un papel esencial, pues es ella quien planifica y organiza experiencias que movilizan el interés y la atención por indagar y explorar, al mismo tiempo que entusiasmo, marca el rumbo, acompaña, orienta e interviene de forma directa pero respetuosa, lo que le implica un reto en cuanto a que debe ser capaz de generar motivación y convocar el interés de los niños “hacia temas, casos y problemas que les permitan ampliar su mundo de conocimiento, para ayudarlos a mirar lo singular e interesante de cada contexto” (Furman, 2016, p.57), ya que

como afirma Montessori (1986), la educadora debe proporcionarle al niño un interés intelectual que lo oriente a explorar más allá de lo cotidiano.

Del mismo modo, en el proceso de indagación y exploración, la docente debe acompañar y guiar al niño brindándole un espacio afectivo y de confianza que le transmita seguridad y la validación del error como parte del aprendizaje, en vez de enjuiciar sus intereses y preguntas, ya que son importantes para analizar y avanzar en su proceso de búsqueda y descubrimiento.

Es a través de este acompañamiento y guía que los niños pueden ampliar sus observaciones, enfocando la mirada en nuevas perspectivas, prestando atención en nuevos aspectos del ambiente y extendiendo sus percepciones respecto a los diversos temas, con la ayuda de la clarificación, validación y apoyo de la maestra (Furman, 2016). A partir del seguimiento que hace la docente mediante su observación y orientación, puede obtener información relevante que le posibilita formularle a los niños nuevas preguntas y trazar futuras rutas de trabajo que faciliten la evolución de sus aprendizajes (Kauffman & Serulnicoff, 2000).

En relación con lo expuesto anteriormente respecto al acompañamiento de la educadora, también se manifiesta que ella debe adoptar un rol protagónico centrado en la observación minuciosa y respetuosa de los procesos de exploración de los niños y las niñas, dado que, como expresa Sanchidrián (2013), la maestra tiene como misión estimular la exploración de los niños dejándola libre de desenvolverse, así mismo “debe poseer el gran arte de saber limitar su intervención a fin de que nada se perturbe ni desvíe cuando trata de ayudar a un alma que nace a la vida y que vivirá de sus propias fuerzas” (p. 166).

En este sentido, se puede inferir que tanto la maestra como la escuela deben, por un lado, posibilitar las libres manifestaciones de los niños y las niñas, las cuales están cargadas de espontaneidad y naturalidad, y por el otro, disponer espacios polivalentes capaces de satisfacer las motivaciones y necesidades formativas y de exploración que surgen dentro y fuera del aula (Frabboni, 2005), con el propósito de incentivar en los niños una actitud de asombro, de curiosidad, de indagación, de análisis y de investigación, en donde se construya un ambiente colmado de preguntas, las cuales deben ser validadas, en vista de que, como expone Montessori (1986), son la expresión de una mente que quiere saber, conocer y aprender.

5.2 Diseño de ambientes

5.2.1 Definición de ambiente

El ambiente se comprende como un tercer maestro, tal como se apropia en la filosofía de Reggio Emilia; esto significa que el entorno físico en el que los niños se desenvuelven y aprenden tiene un papel fundamental en su desarrollo y en su proceso de aprendizaje, ya que el ambiente enseña y comunica. Así, se evidencia que la manera en la que los niños y las niñas descubren y aprenden sobre el mundo es a través del contacto y la interacción, puesto que se encuentran en una fase en donde se interesan por explorar y observar, así mismo manifiestan un gran interés por el entorno que les rodea (Muñoz y Almonacid, 2015, como se citó en Adame y Casillas, 2022).

5.2.2 Los niños y su relación con el ambiente

Desde las primeras etapas de la vida se construyen relaciones importantes con el espacio y con los elementos que allí convergen, los cuales configuran múltiples interacciones, relaciones y mediaciones entre los niños, los objetos y el ambiente. Esto constituye una conquista corporal que abarca diversas dimensiones, tanto operativas como sensitivas, reflexivas o emocionales, que le facilitan al niño vincularse al ambiente y construir sus ideas, percepciones y vivencias (Eslava, 2014). Con todo esto, es fundamental reconocer que se le posibilita al niño o la niña crear sus propias experiencias de vida pedagógicas y personales, pues educar desde el contexto les enseña a los niños a aprender a vivir.

Es así como el ambiente se transforma en un espacio valioso para los niños y las niñas, puesto que los convoca a realizar sus propias elaboraciones desde la autonomía y la espontaneidad, promoviendo la construcción de su identidad y la apropiación del ambiente en sí, dado que como afirma María Montessori, el ambiente ofrece a los niños y las niñas la oportunidad de actuar desde su propia libertad (Durán y Martín, 2014). Así mismo, ellos y ellas se van adentrando y vinculando en el ambiente de manera dinámica, pues “la apropiación del espacio es una forma de entender la generación de los vínculos con los “lugares”, lo que facilita comportamientos ecológicamente responsables y la implicación y la participación en el propio entorno (Pol, 2002, como se citó en Vidal y Pol, 2005, p. 283). Es decir que, el ambiente va más allá de aspectos comportamentales y sistemáticos.

Ahora bien, el estar sumergido en un ambiente implica para los niños y las niñas transformar sus ideas, saberes e incluso su pensamiento a través de la experiencia y las

vivencias que se gestan allí, lo que a su vez proporciona elementos que influyen en la consolidación de su identidad social y ética, reafirmandole al niño su pertenencia y papel en el mundo, la cultura y el mismo contexto en donde se desenvuelve. Cabe resaltar que quien media este proceso de transformación es el maestro y la escuela como sistema, pues marcan y modifican el entorno, para que así los niños se apropien y entiendan los espacios y las relaciones que se tejen a diario.

5.2.3 El maestro y la escuela: Acciones en el diseño de ambientes

Contemplando lo mencionado en las líneas anteriores, resulta esencial situar el rol de la escuela y del maestro en el diseño de ambientes para los niños y las niñas, ya que a partir de allí se construyen reflexiones importantes. Se evidencia entonces que, uno de los propósitos de la escuela y del maestro, es ofrecer a los niños espacios ricos y atractivos que motiven su participación, que así mismo promuevan la construcción de nuevas percepciones de lo que los rodea (lugares, objetos y personas), para que así exploren y transformen sus realidades, desde sensaciones de bienestar y afectividad.

Consecuentemente, el educador debe proponer escenarios con materiales para el acceso de los niños y previamente seleccionados (didácticos, reutilizables, naturales) que posibiliten la exploración sensorial y holística, abriendo camino a la participación, indagación, cuestionamiento y creación. De ahí que, “el educador se convierte en un escenógrafo que posibilita a los niños y niñas un espacio-ambiente sugerente y provocador, en el cual no se necesita una guía predeterminada, sino que, el jugar del niño, dé cuenta de esto por sí solo” (Durán y Martín, 2014, p.75). En esta línea, se reafirma la importancia de disponer y diseñar ambientes con sentido, con una intencionalidad pedagógica, de modo

que se convierte en un dispositivo importante para identificar y desarrollar las características, particularidades, intereses, necesidades y voces de un grupo de niños y niñas.

Por otra parte, la escuela debe ser un espacio que logre sostener y enriquecer esa relación entre maestro, niños y familia, pues el trabajo conjunto entre estos agentes fomenta los procesos de desarrollo infantil, generando a su vez espacios seguros y afectivos que transmiten y están cargados de significados. Adicionalmente, la escuela debe proyectar ambientes diversos que faciliten las actividades literarias, exploratorias, artísticas y lúdicas, desde la libertad y flexibilidad mencionadas anteriormente. Todo esto configura y aporta elementos sustanciales a la práctica tanto del maestro como de la escuela, enriqueciendo las perspectivas, miradas y trayectorias pedagógicas, de manera integral.

5.2.4 Ambientes de aprendizaje: Diseño intencionado

Los ambientes de aprendizaje en Educación Inicial se convierten en un vehículo esencial para explorar, interactuar y relacionarse con el medio, puesto que, como afirman Kaufmann y Serulnicoff (2000), “el ambiente suscita innumerables preguntas. Los niños constantemente, en su interacción con la realidad, buscan respuestas que les permitan comprender el mundo que los rodea” (p. 32). En este sentido, resulta importante comprender el ambiente como un tejido de relaciones e interacciones que se desenvuelven en un espacio, el cual se dota de elementos que le posibilitan a los niños y las niñas sumergirse en experiencias que los invitan a descubrir, imaginar y proponer, movilizadas por su curiosidad y ansias de conocer el mundo a través de preguntas, hipótesis y teorías, lo que fomenta, en palabras de Durán y Martín (2014), la construcción de conocimiento. Así

mismo, el ambiente se transforma en un “escenario enriquecido y habitable en el que se tejen relaciones y se construyen vínculos que muchas veces perduran a lo largo de la vida” (p. 69).

De allí surge la importancia de diseñar ambientes con sentido e intencionados para atender a esas necesidades de descubrimiento de los niños. Como mencionan Durán y Martín (2014), el diseño de ambientes es una oportunidad de encuentro entre niños y maestros, que implica una actitud de escucha, observación y atención a lo que el niño hace, dice, imagina, crea y juega; en donde el maestro interviene indirectamente pensando el diseño de los ambientes partiendo del reconocimiento de los intereses, expectativas y potencialidades de los niños. Estas autoras también hacen hincapié en que hablar sobre diseño de ambientes supone comprender la existencia de una articulación entre la estructura física o arquitectónica y lo que allí se gesta, como los comportamientos e interacciones. En este marco, “el diseño de ambientes nos invita a la acción, a la interactividad; el niño no es un objeto que recibe información visual o auditiva, él se implica integralmente a las acciones y vive con plenitud los momentos desde su polisensorialidad” (Durán y Martín, 2014, p. 67).

De hecho, desde años atrás, se viene pensando en la importancia de disponer y diseñar ambientes especialmente para los niños, con mobiliario, objetos y materiales que promuevan las interacciones autónomas y espontáneas, tal como María Montessori lo planteaba en la Casa dei Bambini. Así, desde esta época y hasta ahora, resulta ideal entender el ambiente como un dispositivo maleable que facilita la actividad independiente

del niño o la niña, y que no requiere la intervención constante del educador, aunque no se le resta importancia a su papel en este proceso (Durán y Martín, 2014).

Con base en lo anterior, resulta fundamental pensar el ambiente más allá de solo una organización arquitectónica, y contemplarlo como un camino que conduce al encuentro, al diálogo y a la interacción, en donde se promueve el intercambio de saberes, acciones, emociones, sentimientos y formas diversas de habitar el mundo, desde el reconocimiento de la autonomía y la identidad, lo que posibilita considerar el ambiente como un medio que habla, que transmite sensaciones, despierta recuerdos, brinda seguridad o duda, pero que nunca produce indiferencia (Sarlé, et al., 2014).

Retomando lo expuesto, es crucial proponer y diseñar ambientes que se centren en estimular y no inhibir las potencialidades de los niños y sus actitudes científicas, permitiendo que ellos expresen su curiosidad e imaginación a flor de piel. Por lo tanto, un diseño de ambientes enriquecedor multiplica las oportunidades de exploración y acción, al mismo tiempo que da paso al desarrollo de diversas relaciones e interacciones que favorecen la instauración de un entorno de bienestar y aprendizaje (Ferrer, et al., 2016).

5.2.5 Diseño de ambientes para los niños y las niñas

Diseñar un ambiente requiere, como se explicitó en un inicio, pensar y proponer de manera intencional y con sentido espacios que generen relaciones y encuentros significativos para los niños y las niñas. De esta manera, se puede delimitar una serie de factores que sirven para centrar la mirada docente al momento de diseñar un ambiente, partiendo de los planteamientos de Abad (s.f, como se citó en Durán y Martín, 2014) y

complementando con aportes de Sarlé, et al. (2014). Vale la pena señalar que estos elementos no se deben identificar como una receta para aprender a diseñar o disponer un ambiente, sino como referencias para poder adaptarlo de acuerdo con la propuesta educativa que se quiera realizar. El propósito es reconocer estos aspectos como valiosos para pensar y configurar un ambiente que logre entrelazar un cúmulo de conocimientos y experiencias que acompañen los procesos de los niños y las niñas, de manera que se transforme su mirada y que, de forma progresiva, se logre un impacto en su percepción y vivencia del mundo.

El primero de ellos, denominado *ósmosis*, busca la integración de la escuela al contexto próximo, es decir, incorporar aquellos lugares que están fuera de la escuela y que deberían ser reconocidos por los niños (supermercados, ludoteca, parques, etc.), a través de, por ejemplo, salidas pedagógicas o recorridos a lugares poco abordados dentro de las dinámicas escolares.

El segundo de ellos, llamado *habitabilidad*, propone pensar el espacio y su disposición, con el objetivo de que sea un lugar acogedor y que invite, por tanto, se le otorga una funcionalidad y finalidad. Esto quiere decir que es esencial disponerles a los niños ambientes con sentido que promuevan la afectividad, seguridad y comodidad más allá de los elementos arquitectónicos, o sea, un ambiente que les permita florecer naturalmente. Por ejemplo, resulta idóneo proponer espacios literarios con cojines dispuestos en círculo para hacer más amena la experiencia, también el uso de mantas para fomentar una atmósfera de calidez y una luz tenue para facilitar la lectura.

El tercero está relacionado con la *identidad* y el sentido de pertenencia que se les brinda a los lugares, por ejemplo, en la apropiación y la definición de los espacios, en la designación y representación del espacio para cada uno. Esto quiere decir que es el niño quien le da un sentido, papel y significación al ambiente y lo que lo conforma, por ejemplo, un niño que disfruta jugando con bloques en el rincón de construcción puede comenzar a identificarse como un constructor creativo a partir del reconocimiento que realiza de ese lugar en específico.

El cuarto elemento tiene que ver con la *relación*, en el sentido en que los ambientes deben promover calidad y cercanía en las relaciones, encuentros e interacciones, basados en los principios de apertura, participación democrática y retroalimentación constante. Esto se representaría en los diálogos bidireccionales alumno-alumno y alumno-maestro que suscitan dentro del aula en las distintas actividades, donde cada palabra y aporte es tenido en cuenta como generador de discusiones y movilizador de nuevas percepciones.

Por otra parte, el quinto factor, denominado *constructividad*, hace referencia a la medida en que se ofrecen espacios diversos que posibiliten el juego, la exploración y los retos que detonen con el continuar del deseo y la curiosidad. Por ejemplo, resulta fundamental disponer ambientes multifacéticos, que estén dotados de elementos y materiales que permitan explorar, imaginar y crear otros mundos posibles.

El sexto factor nombrado *polisensorialidad* tiene que ver con la disposición de elementos diversos en formas y texturas para crear un ambiente de multipluralidad de posibilidades y experiencias perceptivas que deben estar acompañadas de valores sensoriales, con el objetivo de posibilitar el acercamiento a las características propias de

recepción individual. Sin embargo, no se debe caer en los límites de la saturación, sino por el contrario, manejar un ambiente equilibrado. Esto se puede ejemplificar a través de la organización de rincones en el aula con múltiples materiales variados en texturas que le permitan al niño la experimentación sensorial diversa.

Continuamente, se presenta el penúltimo factor como *epigénesis*, el cual se refiere a las posibilidades de transformación y adaptabilidad del espacio; esto quiere decir que debe ser movable y permitir cambios y adecuaciones, atendiendo a las construcciones, intereses y necesidades de los niños. Por ejemplo, un diseño de ambiente ubicado en el salón debe abarcar elementos que ofrezcan múltiples oportunidades de adecuación según las intencionalidades pedagógicas de las maestras y los gustos colectivos de los niños, y así mismo añadir otros que llamen más su atención.

Por último, se propone la *narración* como un ejercicio de memoria en donde se documente y se recopilen las vivencias. De esta manera, este concepto se podría entender como la huella que se deja en el espacio luego de que se habita. Esto se puede ejemplificar a partir de los registros que realiza la maestra que le permiten a los niños y las niñas visibilizar y reconocer su proceso, por medio de, por ejemplo, paneles, exposiciones, microhistorias, documentaciones pedagógicas, entre otras.

En síntesis, la calidad de un ambiente es el resultado de la unión y disposición de varios factores: el espacio, la organización, la funcionalidad de los elementos, los sentidos sensoriales y de proyección. Por lo tanto, se puede entender el ambiente como un conjunto de elementos que le brindan “sentido a las vivencias de las personas que lo habitan” (Rinaldi, 2009, p. 119), en este caso, los niños y las niñas. En este sentido, el ambiente

demanda de niños curiosos y exploradores que escruten y piensen sobre el ambiente que circundan con el objetivo de apropiarlo, transformarlo y reinventarlo (Frabboni, 2005).

En suma, los ambientes de aprendizaje y su diseño cuidadoso e intencionado da pie a proponer en el aula otras visiones y representaciones del mundo para ampliar las percepciones e ideas de los niños y las niñas, en donde se puedan sumergir en experiencias diversas con el propósito de favorecer a su desarrollo de manera holística, mediante múltiples interacciones y transformaciones que los reten a indagar, investigar, imaginar, crear y habitar.

Todo lo anterior orienta a pensar como el diseño de ambientes con sentido y con intención abre camino a la exploración, al descubrimiento, al asombro, a la curiosidad y a potenciar todas las capacidades innatas de los niños y las niñas, permitiéndoles florecer, ampliar sus miradas de mundo y llevarlos a cuestionar otras formas de habitar el ambiente.

6. Proyecto Pedagógico

6.1. Tipo de trabajo de grado: El presente trabajo de grado se inscribe en la modalidad denominada Proyecto Pedagógico en la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Esta modalidad busca articular lo vivenciado en la práctica pedagógica junto con el análisis y las reflexiones de estas vivencias, desde una posición crítica.

6.2. Estrategias pedagógicas: Las estrategias trabajadas en este proyecto fueron:

6.2.1. Proyecto de aula: Este se entiende como una propuesta curricular integrada que posibilita el quehacer pedagógico con los niños y las niñas, partiendo de sus intereses y abriendo camino así a la investigación y al aprendizaje desde el trabajo colectivo (Fandiño, 1990). Con base en lo anterior, se identifica que esta estrategia fue esencial para el desarrollo del presente proyecto pedagógico, pues las y experiencias desarrolladas estuvieron vinculadas al proyecto de aula vigente en el nivel de Transición, el cual estaba centrado en los animales prehistóricos, más específicamente en los dinosaurios. A partir de allí, diseñamos nuestra apuesta con el fin de alimentar el proyecto de aula y permitir la participación de los niños y las niñas como parte fundamental del diseño de ambientes y la exploración del medio.

6.2.2. Rincones: Esta estrategia se entiende como la organización planificada y delimitada que hace el docente de los espacios y materiales dentro del aula. En esta estrategia se tienen en cuenta los gustos e intereses comunes de los niños y las niñas con la intención de generar una participación individual activa, diferenciada y simultánea, respetando sus ritmos y particularidades, a la vez que se contribuye al

desarrollo de su conocimiento, autonomía, exploración y comunicación (Quevedo y Suárez, 1993).

Para el presente proyecto pedagógico, se desarrollaron seis rincones con el objetivo de contribuir al proyecto de aula vigente sobre los dinosaurios, estos fueron: ***un rincón de paleontología*** que convocó a los niños a observar y explorar como paleontólogos algunos huesos y fósiles de dinosaurios, un rincón llamado "***Mundo Dino***", el cual constó de la elaboración de un diorama que recreaba el posible hábitat de los gigantes. También se diseñó ***un rincón de creación***, en el cual se combinaban partes de otros dinosaurios para crear uno nuevo, ***un rincón de huevos*** de dinosaurios que, aunque al principio tenía como fin motivar la intervención de los niños para explorar allí las diferentes formas, colores y colocaciones de los huevos, luego se transformó para posibilitar que este rincón potenciará procesos de razonamiento lógico-matemático, atendiendo a las necesidades e intereses de los grupos. Del mismo modo, se diseñó ***un rincón de clasificación*** de hábitats donde se desafiaba a distinguir entre voladores, acuáticos y terrestres, y finalmente ***un rincón de literatura*** que estuvo alimentado de varios libros y enciclopedias con información e historias acerca de los dinosaurios.

6.2.3. Asamblea: La asamblea en educación infantil se convierte en un espacio de encuentro, que implica la participación de un grupo para tomar decisiones colectivas sobre un tema o una problemática, ya que dialogar sobre lo que se va a hacer le permite a los niños “tener claridad sobre lo que realizarán y lo que se espera de ellos, así mismo hablar sobre lo que se hizo y cómo se hizo, les posibilita

reflexionar sobre sus propios procesos” (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación, citado por Secretaria de Integración Social, 2005, p.3). Así mismo, la asamblea promueve momentos de socialización, no solo para enseñar, sino también para edificar conocimientos desde la colectividad, a partir de las experiencias de cada uno de los niños y las niñas, además de poder explorar y conocer su propio entorno de la mano de sus pares y los adultos que acompañan estos procesos de diálogo. La asamblea es versátil, donde la discusión puede ser sobre cualquier tema o sobre acontecimientos que resulten primordiales para los niños y las niñas, acompañados de un ambiente ameno.

Con base en lo mencionado, se refleja que la asamblea se consolidó como una estrategia vital para el inicio y el cierre de las experiencias desarrolladas en el proyecto pedagógico, pues posibilitó que los niños y las niñas formularan y expresaran sus sentires y vivencias desde la espontaneidad y libertad de poder ser escuchados, donde se les atendió y brindó total atención a sus ideas, afirmaciones o preguntas.

6.2.4 Talleres: El taller se define como una estrategia que le apunta al aprender haciendo de manera grupal, tal como plantea Ander-Egg (1991). Así, el taller pedagógico se traduce en un medio ideal para enseñar, desarrollar y reforzar hábitos, habilidades y capacidades que les permiten a los niños y las niñas aprender mientras observan, sienten y experimentan en la interacción con otros y en la transformación de ciertos elementos y materiales (Barbosa y Echeverri, s.f). Partiendo de la definición planteada, se evidencia que los talleres se convirtieron en un eje

fundamental para el desarrollo del presente proyecto pedagógico, pues fueron el pretexto ideal para llevar a cabo con los niños y las niñas experiencias que los invitaron a aprender desde el accionar y el explorar con su cuerpo, los objetos y el ambiente en sí, tanto de manera individual como grupal.

6.3. Diagrama de las fases

DISEÑO DEL PROYECTO

Fechas	Fases	Propósitos
18 de marzo al 5 de abril de 2024.	<p align="center">Fase I: Reconociendo a los grupos: Primeros pasos a la exploración y al diseño de ambientes</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer los intereses de los niños y las niñas mediante experiencias enriquecedoras. 2. Recopilar los saberes previos de los niños y las niñas para transformarlos y ampliarlos a partir de las experiencias. 3. Elaborar y proyectar experiencias relacionadas a un interés colectivo: el universo.
8 de abril al 3 de mayo de 2024.	<p align="center">Fase II: Explorando el ambiente: Diseño de ambientes y experiencias pedagógicas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Articular las experiencias al proyecto de aula: diálogos con las maestras titulares. 2. Diseñar experiencias centradas en rincones de exploración y talleres: potenciación de actitudes científicas y procesos de exploración del medio. 3. Documentar el proceso de los niños y las niñas.

6 de mayo al 13 de junio de 2024.	<p style="text-align: center;">Fase III: Configurando saberes: Visibilizando y socializando los procesos de los niños y las niñas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Retomar los saberes previos y contruidos en la ejecución de una serie de actividades que abarcan lo trabajado durante las distintas sesiones. 2. Diseñar el ambiente de aprendizaje a partir de seis rincones organizados en el aula de Transición 03. 3. Socializar los procesos de los niños y las niñas a la comunidad educativa.
23 de julio al 25 de septiembre de 2024.	<p style="text-align: center;">Fase IV: Reflexionando sobre el proceso: Análisis de las experiencias</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar las experiencias vivenciadas. 2. Contrastar lo vivenciado con lo planteado teóricamente. 3. Reflexionar sobre lo ejecutado.

Añadiendo a lo anterior, cabe resaltar que las fases se estructuraron partiendo de espacios formativos dentro de la UPN, incluyendo el Seminario de la Línea de Pensamiento, Creencias y Saberes del Profesor desarrollado durante el semestre 2023-2, así como del espacio de Tutoría I llevado a cabo durante el semestre 2024-1. De manera más específica, se destaca que durante la fase I, el espacio de Tutoría I nos aportó elementos importantes para la delimitación del proyecto, pues nos orientó a enfocar la mirada en el reconocimiento de los intereses del grupo para partir de allí y empezar a estructurar el proyecto, iniciando con los objetivos, las preguntas y la justificación.

Por otro lado, se evidencia que durante la fase II, se estructuró de manera esencial el proyecto, pues el espacio de Tutoría I nos guio a consolidar la apuesta con base en el contexto. Así, a lo largo de esta fase, definimos los antecedentes, el marco teórico y realizamos ajustes importantes respecto a lo estructurado en la fase I.

Seguidamente, en la fase III se diseñó y ejecutó el proyecto, partiendo del marco teórico y el contraste con la práctica llevada a cabo en la institución, así como otros elementos conceptuales brindados en la Tutoría I respecto a las modalidades de trabajo de grado.

Por último, en la fase IV se desarrollaron las reflexiones finales acerca del proceso llevado a cabo con los niños y las niñas, posibilitando a su vez el análisis y la relación teórico-práctica, para dar cuenta de lo planteado en los objetivos durante la fase I. Así mismo, esta fase presenta los elementos reflexivos consolidados, retomando la etapa de fundamentación previa a la práctica en el seminario de Línea Pensamiento, Creencias y Saberes del Profesor, así como en los espacios de tutoría estos dos semestres en los que se consultó acerca de los antecedentes de este proyecto y, luego, se hicieron las construcciones respecto a los referentes teóricos que en este último momento permiten enriquecer la mirada sobre lo sucedido.

6.4. Descripción detallada de las fases

A continuación, se describen con minucia cada una de las fases planteadas, las cuales están conformadas por: fechas, intencionalidad, descripción, componentes, momentos y acciones.

- **Fase I: Reconociendo a los grupos: Primeros pasos a la exploración y al diseño de ambientes**

Fechas: 18 de marzo al 5 de abril de 2024.

Intencionalidad: Diseñar experiencias que le posibiliten a los niños y las niñas de los grupos acercarse a ambientes intencionados, partiendo de sus características, particularidades e intereses colectivos, en donde se puedan sumergir de forma espontánea y natural a la exploración del medio.

Descripción: Como parte del primer acercamiento al reconocimiento de las características de los grupos del nivel, se identificaron gustos e intereses comunes de los niños y niñas que posibilitaron, en un primer momento, diseñar experiencias relacionadas con la exploración del universo y los planetas, que buscaron acercarlos a conocer, observar e indagar sobre lo que sucede en este maravilloso ambiente. Así, se plantearon actividades y talleres vinculados a la potenciación de actitudes de curiosidad, reconociendo la exploración del medio como, por un lado, un vehículo movilizador de la imaginación de otros mundos posibles, y por el otro, como un posibilitador de la autonomía y espontaneidad, en donde los niños y las niñas pudieron expresar su imaginación e interés.

Componentes: Para esta fase fue necesario evocar los semestres anteriores, en especial 6° semestre, el cual resultó fundamental para la construcción de este trabajo de grado, ya que fue el inicio de una grata experiencia. Desde allí, se realizó un ejercicio de reflexión que nos condujo a evocar nuestros intereses comunes para poder seleccionar un objeto de estudio. A partir de este ejercicio de búsqueda, se consolidó, de manera conjunta,

un interés común por indagar sobre cómo el diseño de ambientes favorece la exploración del medio por parte de niños y niñas de Transición, el cual nació gracias a lo vivenciado durante la trayectoria académica, más específicamente en los seminarios de Exploración del Medio y Lúdica y Psicomotricidad. Los aprendizajes experimentados allí permitieron pensar una primera ruta de trabajo que luego se afianzó durante lo visto en el Seminario Línea de Investigación Pensamiento, Creencias y Saberes del Profesor, dado que allí el maestro sugirió elementos clave para articular, centrar y justificar el ejercicio investigativo, facilitando así la consolidación del presente proyecto pedagógico, el cual se considera pertinente, en tanto tiene en cuenta el contexto educativo de los niños y las niñas del Colegio Técnico Palermo IED.

Momentos y acciones: Recapitulando lo anteriormente expuesto, a continuación, se detallan de manera general las proyecciones² elaboradas y puestas en práctica durante esta fase:

- **Proyección # 1: Reconociendo y descubriendo el universo**

Esta proyección se realizó, por un lado, para identificar los intereses de los niños, y por el otro, con la intención de recolectar y reconocer sus saberes previos, posibilitándoles un primer acercamiento al ambiente a través de elementos provocadores acerca del universo, por lo que se convocó a los niños a explorar de forma libre el espacio, para que así surgieran preguntas, hipótesis o simples conversaciones al respecto. Esta experiencia también posibilitó la representación gráfica, abriendo paso así a la observación, al asombro, la curiosidad y la

² Se denomina proyección a la planeación de actividades y experiencias dirigidas a los niños y las niñas.

indagación por parte de los niños y las niñas, en donde se transformaron en protagonistas más que meros espectadores, involucrándose así en la construcción y apropiación del ambiente.

- **Proyección # 2: El cielo estrellado**

Esta proyección se realizó con el fin de acercar a los niños a las estrellas, como una de las partes más reconocidas del universo. Para esta proyección fue esencial traer a colación los saberes previos de los niños y las niñas, permitiendo la expresión de ideas e hipótesis. Por tanto, se acudió a la literatura como vehículo movilizador del interés y motivador de la imaginación y creatividad, acompañado de la utilización de materiales desestructurados como cartulinas, coladores y punzones, posibilitando que ellos y ellas se sumergieran en un ambiente oscuro, en donde pudieron visualizar, con ayuda de linternas, diferentes puntos de luz, lo cual causó un interés común y permitió la embarcación a un viaje por las estrellas.

- **Proyección # 3: Un viaje por los planetas**

Esta proyección se planteó con el propósito de incentivar la participación y la apropiación del ambiente, invitando a los niños y las niñas a hacer la lectura cantada del libro “Los planetas” de Margarita del Mazzo (2019), pues esta les permitió afianzar y reconocer las otras cosas que habitan en el universo, por lo que se les invitó a recrear su planeta favorito mediante material estructurado, partiendo de sus saberes previos, pero también de lo vivenciado durante la lectura. Esta experiencia fomentó la creatividad e imaginación desde lo artístico, lo cual a su vez resultó

interesante y motivador para los niños y niñas, permitiendo que florecieran intercambios dialógicos entre pares.

- **Proyección # 4: Recorriendo el universo**

Esta proyección se planteó con el objetivo de recopilar los saberes que los niños y las niñas lograron construir e interiorizar a lo largo de esta fase. Para esto, se les invitó a plasmar, desde su imaginación y creatividad acudiendo al arte, un esquema del universo. Allí surgieron preguntas, interrogantes, ideas y saberes que dieron cuenta del proceso llevado a cabo, tanto individual como colectivo.

- **Fase II: Explorando el ambiente: Diseño de ambientes y experiencias pedagógicas**

Fechas: 08 de abril al 3 de mayo de 2024.

Intencionalidad: Establecer, diseñar y ejecutar diversas experiencias pedagógicas centradas en el diseño de un ambiente de aprendizaje que se vincule al proyecto de aula del nivel, con el fin de potenciar la exploración del medio en niños y niñas de Transición para favorecer así los procesos de la institución.

Descripción: Partiendo del ejercicio previo de reconocimiento e indagación de las dinámicas del contexto educativo, las maestras en formación piensan y establecen acciones pedagógicas que orienten al fortalecimiento de los procesos llevados a cabo con los niños y las niñas del nivel de Transición. Seguidamente, y luego de dialogar con las maestras titulares acerca del proyecto de aula planteado por ellas, se definieron y proyectaron experiencias enfocadas en sumergir a los niños y niñas en rincones de exploración y talleres

relacionados a los dinosaurios, lo que dio pie a potenciar actitudes científicas y procesos de exploración del medio, fomentando en el aula las interacciones entre pares, el intercambio de saberes, el establecimiento de diálogos y la formulación de preguntas e hipótesis que permitieron avivar el interés, la curiosidad y el asombro de los niños y las niñas.

Durante las experiencias se capturaron y plasmaron los procesos de los niños y las niñas mediante registros fotográficos y audiovisuales, con el propósito de recolectar elementos clave que sirvan como memoria, análisis y documentación para las actividades de cierre.

Componentes: El diseño y la puesta en escena de esta fase, estuvieron constantemente acompañadas por las retroalimentaciones de la tutora Luz Kathy junto a los aportes de la asesora de práctica, en donde se generaron diálogos y se establecieron acuerdos que demarcaron y orientaron de manera significativa el desarrollo del proyecto y de las experiencias. En estas conversaciones, se identificó la necesidad de generar una articulación entre las proyecciones, para así vincular el proyecto pedagógico al aula de manera armónica. Del mismo modo, atendiendo a las sugerencias de la asesora de práctica, estas proyecciones se plantearon de manera secuencial, posibilitando la configuración de experiencias conectadas y articuladas.

Momentos y acciones: Retomando lo anterior, a continuación, se exponen y describen de manera general las proyecciones propuestas y ejecutadas de manera articulada durante esta fase:

- **Proyección # 5: El nacimiento de los dinosaurios**

Durante esta proyección se llevaron a cabo experiencias de iniciación a la temática de los dinosaurios; para esto, se empleó la literatura como movilizador del interés y la formulación de hipótesis acerca del nacimiento de los dinosaurios. Así mismo, los niños y las niñas recrearon de forma manual un huevo de dinosaurio con ayuda de materiales como globos, periódico y engrudo, posibilitando así el surgimiento de preguntas, teorías e ideas enriquecedoras que dieron paso al intercambio de saberes y a la reconstrucción de nuevos conocimientos partiendo de los saberes previos de los niños y las niñas. A partir de allí, se demarcó una ruta más clara de trabajo que aportó elementos esenciales para el diseño de las experiencias siguientes, pues resultó de gran valor escuchar las percepciones y concepciones de los pequeños.

- **Proyección # 6: Recreando y observando huesos**

Continuando con la articulación propuesta, para esta proyección se desarrollaron con los niños y las niñas experiencias de observación y creación, pues tuvieron la oportunidad de ser parte de un recorrido virtual en donde visualizaron fósiles de dinosaurios, dando paso así a la recreación de huesos con materiales como harina, sal y agua. Estas experiencias abrieron camino al diseño de un rincón de paleontología, en donde los niños y las niñas exploraron haciendo uso de su observación, tacto y escucha. Así mismo, se potenciaron actitudes científicas y de investigación, a través del planteamiento de distintas preguntas y teorías acerca de los huesos y anatomía de los dinosaurios. Para esta proyección, se acudió a la

recolección de materiales naturales como arena y ramas, así como de materiales elaborados como lupas, brochas y pinzas.

- **Proyección # 7: En un rincón te encontré ¡Dinosaurio!**

Para esta proyección se dispusieron dos rincones, uno al que se denominó rincón de paleontología y el otro dino huevos. Estos mismos, se diseñaron con la intención de que los niños pudieran explorar un ambiente diseñado e intencionado desde la temática de los dinosaurios. Del mismo modo, la disposición posibilitó que los niños se interrogaran, lo que llevó a generar diálogos y delegar funciones dentro de los rincones. Finalmente, se desarrollaron en los dos rincones sacando conclusiones y hablando desde su conocimiento paleontológico, lo que avivó mucho más su interés y su curiosidad antes, durante y después de la experiencia.

- **Proyección # 8: ¿Y cómo se defendían los dinosaurios?**

Esta proyección estuvo enfocada en identificar y explorar las tácticas de defensa que empleaban los dinosaurios, en donde los niños y las niñas pudieron recrear, desde la representación artística con plastilina algunos dinosaurios junto con algunas de sus estrategias de defensa, con base en lo que han construido a lo largo de las proyecciones. Esta experiencia abrió camino a un espacio enriquecido de indagación, investigación y descubrimiento.

- **Proyección # 9: Dino-hábitats**

Para esta proyección y con el propósito de atender a las dudas e intereses de los niños respecto a los hábitats de algunos dinosaurios, se propuso una actividad de clasificación para identificar y distinguir hábitats terrestres, acuáticos y aéreos de algunos de los dinosaurios más solicitados por los niños. Durante esta experiencia,

ellos y ellas tuvieron la oportunidad de observar y detallar los dinosaurios expuestos, así como retomar sus saberes previos para clasificarlos según su hábitat, acudiendo de igual manera a las características físicas que estos presentaban, como alas, aletas y patas, las cuales les aportaban elementos importantes para el reconocimiento del hábitat correspondiente. Esta experiencia suscitó, de manera valiosa, conversaciones y debates que retaron a los niños y las niñas a expresar sus ideas, cuestionarse, enunciar preguntas y dialogar con otros para planificar las posibles respuestas.

- **Proyección # 10: De la cotidianidad a la pintura**

Esta proyección se planteó con el propósito de explorar la extracción de pigmentos de elementos cotidianos no destinados para pintar, y así poder experimentar sensorial y artísticamente. Se les presentó a los niños y las niñas diferentes elementos como cúrcuma, tierra, color y gelatina para luego invitarlos a recrear un dinosaurio, partiendo de lo trabajado a lo largo de las sesiones y de sus construcciones previas.

- **Proyección # 11: Construyendo dinos**

El objetivo de esta proyección fue invitar a los niños y las niñas a un rincón de construcción de un nuevo dinosaurio a partir de la selección aleatoria de 3 piezas pictóricas: cabeza, cuerpo y cola, con la intención de potenciar la imaginación, creatividad y curiosidad de los niños y las niñas, mediante su participación e intervención directa.

- **Fase III: Configurando saberes: Visibilizando y socializando los procesos de los niños y las niñas**

Fechas: 06 de mayo al 13 de junio de 2024.

Intencionalidad: Visibilizar, compartir y reflexionar con la comunidad educativa los progresos en los procesos de conquistas de los niños y las niñas de Transición 01 y 03 sobre el tema de animales prehistóricos mediante una exposición de diseño de ambiente.

Descripción: Con el objetivo de recoger y analizar las experiencias, se plantearon seis actividades que buscaban retomar lo realizado durante la fase número dos. De este modo, las primeras cinco se implementaron por medio de un rincón, un experimento, un museo, una obra de teatro y una expedición paleontológica, lo que resultó en el acercamiento e inmersión total al diseño de ambientes mediante la exploración rica del medio. Ahora bien, para la última actividad ya se encontraba consolidada la implementación del proyecto de diseño de ambiente en las dos aulas de Transición 01 y 03. Por lo tanto, se pretendió recoger lo consolidado por cada grupo en las diversas actividades desarrolladas y agruparlo en seis rincones alrededor de los salones, con el objetivo de realizar una exposición a la comunidad educativa. Allí, además, se encontraron plasmadas varias fotografías las cuales denotaban el proceso de los niños y las niñas.

Componentes: Atendiendo y reconociendo la importancia de visibilizar los procesos de los niños y las niñas, e involucrar a otros agentes educativos, se desarrolla un [video](#) en forma de documental con el fin de compartirlo con la comunidad educativa, que intenta recoger lo vivenciado a lo largo de las diversas experiencias. Así, se evidencian los

momentos de juego, exploración, observación, investigación y descubrimientos gestados durante las experiencias, propuestos en tres momentos iniciales correspondientes a las tres fases de desarrollo, los cuales están acompañadas de fotografías y voces de los niños y reflexiones de las docentes. Dichas reflexiones se suman a un ejercicio de análisis que recoge y da cuenta del ejercicio significativo de acompañamiento e intervención, enfocando la mirada en elementos relacionados a las fortalezas, aspectos por mejorar, conquistas y progresos tanto de los grupos de niños y niñas como de las maestras en formación, abriendo camino a pensarse una educación donde el diseño de ambientes para la exploración del medio se genere de forma constante y con mayor incidencia dentro de las aulas.

Momentos y acciones: De acuerdo con lo expuesto, a continuación, se exponen y describen de manera general las experiencias propuestas y ejecutadas de forma articulada durante esta fase:

- **Proyección # 12: Mundo pequeño de los dinos**

El objetivo de esta proyección fue acercar, por medio de la creación conjunta de un diorama, al hábitat de los dinosaurios; así, los niños y las niñas tuvieron la oportunidad de intervenir en la creación, moviendo las piezas y los elementos dispuestos, así como añadiendo el material correspondiente. Esta experiencia posibilitó que los niños y las niñas se apropiaran del ambiente y plantearan preguntas e hipótesis respecto a las teorías de extinción, partiendo de sus saberes previos. En este sentido, y con el fin de avivar su curiosidad e interés, se les propuso recrear una lluvia de meteoritos, a través de la elaboración de bolitas de aluminio para luego lanzarlos al diorama simulando la teoría. Esto generó variedad de

emociones, en donde abundó la felicidad, el interés y la curiosidad por ser partícipes.

- **Proyección # 13: La activación volcánica**

Con el propósito de explorar algunas de las teorías propuestas con mayor fuerza por parte de los niños y las niñas respecto a la extinción de los dinosaurios, para esta proyección se planteó la realización de un experimento que pretendía dar cuenta de la activación volcánica, a través de una reacción química con bicarbonato y vinagre. Esta experiencia posibilitó un interés colectivo, el cual los niños demostraron mediante el intercambio de saberes, la formulación de interrogantes y la gestación de diálogos sobre acciones de causa y efecto, en donde de manera conjunta, dialogaban para intentar dar respuesta al suceso del momento y a la reacción del experimento. Se pudo evidenciar como esta experiencia potenció, de manera satisfactoria, actitudes científicas, así como de observación, asombro y curiosidad.

- **Proyección # 14: La vida de los dinosaurios**

Para esta proyección se acudió a la creación y representación de una obra de teatro que intentaba recopilar lo construido a lo largo de la fase 2 y 3, centrada en la vida de los dinosaurios. Para ello, se propusieron tres momentos clave: nacimiento y formas de vida, teorías de extinción y evolución con el objetivo de condensar las experiencias que se han venido generando en las aulas, y sumergir a los niños y a las niñas en una actividad lúdica de un diseño de ambientes.

- **Proyección # 15: Expedición paleontológica**

Para esta proyección, se planteó una expedición paleontológica, en donde se convocó a los niños y las niñas a un recorrido por los distintos rincones del aula, con el objetivo de invitarlos a la observación y posterior registro de sus hallazgos, a través de un “informe de expedición”. Esta experiencia resultó enriquecedora y potenció un momento de descubrimiento, indagación y curiosidad, lo que a su vez generó preguntas, ideas y teorías.

- **Proyección # 16: Recorriendo el mundo de los dinosaurios**

Con el propósito de recolectar y recopilar lo abordado a lo largo de las sesiones, para esta proyección se organizaron en el aula seis rincones que daban cuenta de los procesos de los niños y las niñas y un rincón de literatura, los cuales estaban alimentados de herramientas, materiales, así como de fotografías y creaciones de los niños y las niñas. Adicionalmente, esta disposición fue expuesta para la comunidad educativa con el objetivo de reflexionar y analizar sobre los procesos gestados y desarrollados en las aulas.

7. Desarrollo del Proyecto Pedagógico

En las líneas siguientes, se pretende dar cuenta de lo desarrollado en cada una de las proyecciones propuestas anteriormente, las cuales suscitaron preguntas, teorías, hipótesis, así como sentimientos, reacciones y emociones por parte de los niños y las niñas³.

- **Proyección # 1: Reconociendo y descubriendo el universo**

Acudiendo a lo descrito en un inicio y teniendo en cuenta las voces de los niños y las niñas retratadas en los diarios de campo, se puede evidenciar que esta proyección posibilitó, en gran medida, el surgimiento de ideas, preguntas e hipótesis respecto al universo. Como se expresó anteriormente, esta proyección estuvo enfocada en recopilar los saberes previos de los niños frente a la temática, partiendo de espacios principalmente de diálogo y escucha. En este marco, varios de ellos y ellas participaron expresando sus conocimientos frente a la pregunta “¿Qué es el universo?”, tales como Milán, quien planteó que “El universo es el cielo, las estrellas y los planetas”. En esta misma línea, y con el fin de potenciar su curiosidad e imaginación, se les propuso a los niños la pregunta “¿Qué planeta les gustaría visitar?”, a lo que Luna manifestó “A mí me gustaría visitar el planeta rojo”; esta respuesta generó curiosidad entre los niños, dando paso a interrogantes como los de Matías, quien preguntó “¿Cuál es el planeta rojo, profe?”, a lo que Lucas, uno de los niños, respondió “Así se le dice a Marte, un planeta que está muy cerca de la Tierra”. Esto también posibilitó que varios niños manifestaran ideas respecto a los alienígenas y criaturas que han visto en películas o series. Las

³ Pese a que inicialmente la propuesta estaba planteada para llevarla a cabo con los grupos de Jardín y Transición 01 y 03, se decidió ejecutarla solo con los grupos de Transición debido a las diferencias de las dinámicas entre los grupos.

preguntas, respuestas e ideas gestadas en esta proyección, les permitió a los niños ampliar su mirada y empezar a acercarse al universo, no de manera individual sino en conjunto.

Esta proyección se convirtió en el abrebocas a la exploración del medio, ya que le brindó a los niños y las niñas elementos iniciales para potenciar su imaginación y creatividad, y promover la formulación de ideas respecto al universo.

Figura 4

Fotografía proyección 1.



- **Proyección # 2: El cielo estrellado**

Retomando lo descrito en un principio, esta proyección abrió camino a un ejercicio de observación desde una mirada analítica, reflexiva y paciente para dar cuenta de las emociones, reacciones y voces de los niños y las niñas a lo largo de cada momento de la proyección. Por un lado, se les presentó a los niños el libro

álbum “Luna estelar” de la autora Ricca Fukuda (2010), el cual fue motivo de emoción y curiosidad para los niños, pues les permitió observar y escuchar desde el asombro y la imaginación que este libro ofrece, a través de las acciones a las que este convoca partiendo de una cartulina negra y diferentes elementos para hacer agujeros. La lectura permitió que los niños y las niñas se cuestionaran y expresaran sus voces, como Juan Pablo, quien manifestó que *“El universo está muy lejos”*, o como Andrea que enunció que *“Las estrellas yo las veo por la noche cuando salgo con mi mamá por la noche”*, mientras otros afirmaban las ideas de sus compañeros, como Josemith, quien estuvo de acuerdo con Andrea afirmando *“Si, es verdad solo salen en la noche”*.

Figura 5

Fotografía proyección 2.



Estas intervenciones posibilitaron que los otros niños y niñas se cuestionaran, como Valentina, quien preguntó *“¿Por qué no vemos las estrellas en el día?”*, lo cual causó sorpresa y curiosidad tanto para los niños como para los adultos presentes en el aula, y a su vez condujo a la indagación colectiva permitiendo que

los niños y las niñas se interesaran por investigar y se cuestionaran por ello, mediante la búsqueda en internet y en videos de la web, de manera conjunta, posibilitando a su vez el intercambio de ideas y saberes.

Figura 6

Fotografía proyección 2.



Por otra parte, la proyección permitió avivar en gran medida la exploración del medio, acompañada de la formulación de teorías e hipótesis haciendo uso de la imaginación y curiosidad, como las ideas de Mateo, quien manifestó que *“Las estrellas son mágicas por eso brillan”*, a lo que Victoria expresó creativamente *“Las estrellas brillan porque cuando el sol se apaga se convierte en unas estrellitas pequeñitas”*. Los anteriores planteamientos abrieron camino a un espacio de intercambio de saberes, de escucha y de diálogo, en donde varios niños se atrevieron a participar, mientras otros simplemente observaron cuidadosamente dejándose fascinar por la experiencia. Esto permitió, como se mencionó al principio, observar y analizar las preguntas e ideas de los niños y las niñas, para dar respuestas precisas, que, aunque no fueron consultadas de manera colectiva debido a

cuestiones de tiempo y el enfoque del proyecto, les permitieron construir y comprender nuevos conceptos a partir de lo vivenciado.

En suma, los encuentros generados a lo largo de la proyección permitieron afianzar un entorno seguro, pues se validaron todos los puntos de vista y las preguntas de los niños y las niñas, permitiendo incorporarlos en actividades y experiencias no tan cotidianas para ellos y ellas, abriendo la puerta a la exploración del medio desde los saberes y los diálogos que se gestan allí.

- **Proyección # 3: Un viaje por los planetas**

Atendiendo a lo expuesto en un inicio respecto a lo vivenciado durante esta proyección, se evidenciaron diversos momentos valiosos que permitieron escuchar las voces de los niños y las niñas, respecto a sus saberes previos sobre los planetas que hacen parte del Universo, a lo que varios participaron expresando los nombres que conocían, entre ellos Tierra, Marte, Mercurio y Saturno. Seguidamente, y con el objetivo de afianzar conocimientos sobre los planetas, se presentó la lectura cantada del libro “Los Planetas” de Margarita del Mazo (2019); un libro que describe los planetas mediante una rima con las acciones de los animales, por ejemplo: “Júpiter es gigante, tigre lleva guantes”. Fue así como se propuso realizar dos lecturas del libro; una donde se realizaba la acción o sonido del animal y otra donde se prestaba total atención y se observaba minuciosamente los elementos de la imagen, mientras los niños repetían la lectura y la representaban con su cuerpo, lo que resultó en una mímica que convocó a todos y cada uno. Del momento de la lectura surgieron algunos comentarios, entre ellos los de José Gregorio, quien expresó “*Marte es el planeta rojo, ¿verdad profe?*”, mientras Isabella decía “*Yo vivo en la Tierra*”.

Así mismo, esta proyección posibilitó la creación y representación artística de los planetas, lo cual permitió que los niños y las niñas plantearan sus preguntas, ideas y perspectivas, incluso para otros compañeros, como Ricardo, quien le preguntó a Thiago “¿Por qué lo estás pintando de rojo?”, a lo que Thiago le respondió “Porque es Marte, y Marte es rojo”.

Figura 7

Fotografía proyección 3.



Así mismo, Aisha observó la creación de Sara y le preguntó “¿Y esos colores?”, a lo que Sara le contestó “Es que los planetas tienen muchos colores”.

Figura 8

Fotografía proyección 3.



En síntesis, las experiencias diseñadas en esta proyección permitieron que los niños y las niñas realizaran una exploración del medio más cercana y palpable en relación con los planetas; explorando mediante sus sentidos, con su cuerpo, con sus pares, en silencio y de forma individual. Al mismo tiempo que expresaban sus percepciones e ideas, formulaban hipótesis y planteaban preguntas.

- **Proyección # 4: Recorriendo el universo**

Esta proyección se planteó con el objetivo de recopilar los saberes de los niños construidos a lo largo de la primera fase de exploración. Para ello, se realizó un recorrido sobre lo vivenciado, iniciando con una asamblea que permitió la participación de los niños y las niñas, en donde ellos y ellas expresaron las nociones adquiridas acerca del universo, como Mateo quien declaró *“El universo tiene planetas, estrellas, el sol y la luna”*, a lo que Alan añadió *“Si y nosotros vivimos en*

la Tierra". Seguido de ello, se invitó a los niños y las niñas a recrear una galaxia haciendo uso de unas cartulinas dispuestas en el suelo y algunas pinturas neón. Allí, ellos y ellas tuvieron la posibilidad de recorrer el universo mediante el dibujo y la exploración artística. Pese a que para la experiencia se dividió al grupo en dos, se evidenció que este momento abrió camino a la interacción entre los niños y con los objetos, reflejando ideas como las de Salomé, quien mencionó que *"Yo dibujaré a Saturno con sus anillos"*, mientras Elith decía *"Yo haré las estrellas amarillas para que se noten"*. Del mismo modo, los niños y las niñas se mostraron atentos e interesados a lo largo de la actividad y expresaron su curiosidad, como Neithan quien manifestó *"El universo es negro, por eso la cartulina es negra ¿cierto profe?"*, a lo que entre la maestra en formación y los niños respondieron de manera afirmativa, lo cual generó entusiasmo y emoción.

Figura 9

Fotografía proyección 4.



Así mismo, la experiencia posibilitó que los niños dialogaran entre sí y compartieran sus sentires frente a lo realizado, exponiendo a su vez sus propias creaciones y luego al final presentarla entre todos. Además, comentaban entre ellos sus puntos de vista y la representación gráfica que cada uno tenía sobre este, puesto que, los colores, los tamaños y las formas variaban, dándole un toque diferente.

En definitiva, lo tratado a lo largo de esta proyección y de esta primera fase en sí, avivó de manera importante el interés de los niños y las niñas frente al universo, y se convirtió en el abrebocas para las experiencias posteriores, permitiéndoles acercarse a la exploración del medio.

- **Proyección # 5: El nacimiento de los dinosaurios**

Para iniciar la proyección, se realizó la lectura del libro “Adoptar un Dinosaurio” de José Carlos Andrés (2018). Este narra la historia de Ale, una niña que pedía desesperadamente cualquier tipo de mascota a sus padres. Luego de un tiempo, al encontrar y cuidar de un huevo hasta su nacimiento, y posteriormente darse cuenta de que era un dinosaurio a quien llamó Kimo, Ale tuvo varias aventuras y momentos memorables que durarían para siempre.

Ahora bien, el libro anteriormente expuesto, motivó el gusto de los niños por los dinosaurios, además de aportar a la temática que se pretendía trabajar: “los huevos”. Durante la lectura, se les preguntó a los niños “¿De quién creen que era el huevo que aparecía en una de sus páginas iniciales?”, a lo que Sergio respondió “De una gallina porque es amarillo”, mientras Elith afirmó “Es de un pingüino” y Salomé decía “Es de un pato”.

También, se preguntó el porqué del color del Dinosaurio, el cual era verde, y sobre lo que comía: “*Porque los dinosaurios son verdes*” expresó Neithan, a lo que Samuel contestó: “*O quizás porque su mamá también era así, ¿verdad profe?*”. Por otro lado, Ricardo afirmó que “*Come plantas*” a lo que Sofía expresó muy segura “*No, come humanos, o se come a sus amigos*”. Cabe aclarar que, posteriormente, se les explicó a los niños sobre que el dinosaurio de la lectura era un saurópodo y sobre su alimentación, la cual devenía de los árboles y frutos más altos.

Figura 10

Fotografía proyección 5.



Seguidamente, para el momento central, los niños recrearon su propio huevo de dinosaurio con ayuda de un globo, engrudo y papel periódico, proceso en el cual se mostraron muy animados y sorprendidos. Posteriormente, los huevos se dejaron secar por alrededor de una hora y se procedieron a pintar con el color de preferencia

de cada uno, además de hacerle pinticas o puntitos ya que así se veían según los niños “más reales”. A su vez, se proyectaba en el TV un fragmento de la película “Dinosaurio” de Disney del año 2000, la cual estaba centrada en el viaje de un huevo de dinosaurio por el medio terrestre, marino y aéreo. Al terminar, se les preguntó a los niños por el video, abriendo un espacio en donde tuvieran la oportunidad de exponer sus hipótesis, debido a que este mismo no mostró un final concreto de lo que sucedió con el huevo. Las respuestas fueron las siguientes: *“El huevo nació y lo encontró su mamá”* dijo Thiago, *“O puede ser que se murió porque estaba solo”* decía nostálgico José Gregorio.

Todo lo anterior, llevó a pensar sobre las percepciones y construcciones que los niños y las niñas realizan, dando cuenta así que, expresan sus pensamientos por medio de sus saberes previos y las construcciones realizadas tras las clases. Además, en sus momentos de exploración se evidenciaron conversaciones con el adulto (docente) y sus pares, lo que fomentaba un espacio más participativo, interesante y curioso.

- **Proyección # 6: Recreando y observando huesos**

Para esta proyección, se involucró a los niños con el tema de las características de los dinosaurios, más específicamente con sus huesos. Para ello, se realizaron las siguientes preguntas: *“¿Serían los huesos de dinosaurios iguales a los de nosotros los humanos?”* y *“¿Para qué sirven los huesos?”* donde algunas respuestas fueron: *“No, los huesos de dinosaurio son más grandes, porque ellos son muy grandes”* expresó Alejandro, a lo que Neithan añadió que *“Los huesos les servían para poder cargar con su piel”* y Hellem dijo firmemente que *“Los huesos*

les ayudaban a cazar animales porque con ellos podían ser más fuertes y pelear”.

Sus repuestas siempre fueron tenidas en cuenta y se dialogaba conforme se avanzaba en ellas.

Posteriormente, se reprodujo un video sobre un recorrido virtual en el Museo de los niños, donde se enfocaban en los fósiles de dinosaurios. Para este momento, los niños pudieron dar cuenta de algunas ideas previas que tenían sobre los huesos de dinosaurio basándose en lo que decía y mostraba el guía turístico, por ejemplo, en un diálogo sobre el Estegosaurio los niños dijeron: *“Profe, ese dinosaurio tenía púas en su espalda y caminaba un poco lento”* contó Aisha, a lo que Hilda respondió *“Comía arbolitos pequeños, plantas y cositas del suelo”* seguidamente, Owen mencionó que *“Era grande como el salón”*.

Ahora bien, para el momento central, se ubicó en el tablero la imagen de un fósil de T.rex con el fin de poder observar su esqueleto, forma y la cantidad de sus huesos, adicionalmente, se mostraron imágenes de distintos dinosaurios con el fin de acércalos a su anatomía y así poder seguir realizando construcciones en relación con sus huesos. Luego, el grupo se dirigió al patio y se ubicaron varias mesas en fila, las cuales estaban cubiertas con bolsas de basura. Allí, se dispuso sobre la bolsa un pocillo de harina y otro de sal por cada niño y se ubicó a cada uno en frente. Después, se les pidió a los niños mezclar sintiendo la textura de los ingredientes y amasando hasta que se tuviera una consistencia maleable. En este punto fue interesante ver cómo los niños construían su masa y cómo inferían qué ingrediente faltaba, pues hubo algunas masas que necesitaron más agua y más harina.

Para finalizar, con la masa ya hecha, los niños se dirigieron al salón y allí comenzaron a recrear huesos de dinosaurio. Cabe resaltar que, durante el momento de recreación de los huesos, algunos niños hicieron varios de un solo hueso y también recordaron otros más. Por tanto, su imaginación despegó y sus creaciones resultaron fantásticas. De igual modo, durante la actividad se realizaron las siguientes preguntas: “¿Por qué creen que los huesos tenían esa forma?” y “¿Para qué creen que los huesos de un animal o de una persona son importantes?” Algunas de sus respuestas fueron: “Los tenían de esa forma porque ellos nacieron así” contestó Isabella, y Emily añadió “Tenían que ser fuertes, porque venía otro y se lo comía”. Por otro lado, Angelysmar expresó que “Se movían de lado a lado, pero no les pesaban porque eran grandes y musculosos” a lo que Adrián aseguró que “Si no tuvieran huesos no se podría mover, ni correr”.

Figura 11

Fotografía proyección 6.



Finalmente, se procedió a dejar secar los huesos por algunos días en un lugar seguro para que se endurecieran y poder retomarlos en un rincón las siguientes sesiones.

Lo anterior evidenció como los niños realizan sus inferencias y proponen hipótesis de algo que pudo haber sido, desde su conocimiento y experiencia. Así mismo, en su exploración se mostraban intrigados y un poco desorientados cuando no tenían el mismo resultado positivo de sus pares. Finalmente, el representar concretamente los huesos y palparlos, los llevo a imaginar y recrear un escenario donde ellos eran paleontólogos.

- **Proyección # 7: En un rincón te encontré ¡Dinosaurio!**

Teniendo en cuenta la articulación que se deseaba dar a las proyecciones, este día se dispusieron dos rincones; uno al que se denominó rincón de paleontología y el otro, dino huevos. En el primer rincón, se dispusieron los huesos que los niños habían realizado dentro de tres tazas cubiertas con una bolsa y llenas hasta la mitad de arena, para luego distribuirlos en cada taza. Adicionalmente, el rincón se nutrió con elementos que ayudaban a la exploración, tales como: lupas, brochas y pinzas.

Ahora bien, para el rincón de los dino huevos, se organizaron de forma lineal junto con varias lupas dentro de algunos nidos que los niños elaboraron anteriormente con papel craft; allí, se realizaron algunas formas de colocación y también se distribuyeron en una cantidad que no pasaba de dos en cada nido. Adicional a ello, se ubicaron de manera en que los colores no fueran consecutivos, sino que por el contrario el color no se repitiera tan frecuentemente. Los niños se

mostraban emocionados y la pregunta que rondaba en todo el salón era: “¿*Qué vamos a hacer profe?*” “¿*Podemos jugar ahí?*”.

Para iniciar con el momento central, se establecieron acuerdos de convivencia y cuidado de los espacios. Luego, para incorporar a los niños a los dos rincones, se distribuyeron varias tarjetas elegidas por ellos mismos al azar, las cuales contenían los números del 1 al 4, con el objetivo de conformar 4 grupos. Seguidamente, se distribuyó el grupo uno y dos en los dos rincones para que realizaran una exploración autónoma, donde esta vez no había preguntas que quizás coartaran su exploración, mientras tanto, con los otros dos grupos se realizaban preguntas en relación con sus tarjetas: “¿*Cuántos niños y cuántas niñas tienen el número tres en su tarjeta?*” “¿*Cuántos niños y niñas conforman el grupo cuatro?*” “¿*Tienen el mismo color de tarjeta todos?*”.

Luego de alrededor de ocho minutos, se realizó el cambio y el grupo tres y cuatro se dirigió a los dos rincones, y el uno y dos esta vez se quedaron en unas colchonetas ubicadas en un rincón del salón donde también se dialogó sobre sus tarjetas. Finalmente, los grupos que no habían pasado a los rincones contrarios pudieron hacer recorrido y explorar libremente. Cabe resaltar que todos los niños pudieron involucrarse en cada espacio por alrededor de 5-8 min. Por otro lado, los niños siempre mostraron una actitud curiosa e interesada frente a los rincones y, aunque para esta vez se realizó una exploración más individual, los niños no dejaron de comunicar durante su tiempo allí: “*Mira, son huesos de dinosaurio de verdad*” decía Emily, “¿*Cuántos huesos habrá? contemos*” le contesto Thiago. Por otro lado, decía Sergio “*Todos los huesos son diferentes, porque ellos tenían muchos*” y

Ricardo le respondió “*Yo encontré una pierna y una mano, mira*”. Finalmente, Neithan al retirarse del rincón dijo “*Ahora, si soy un paleontólogo, ¿verdad profe?*”

Figura 12

Fotografía proyección 7.



Por la parte del rincón de los dino huevos, surgieron las siguientes conversaciones: “*Contemos cuántos huevos hay*” decía Elith, mientras que Isabella señalaba con su dedo y decía “*Profe, tiene una pintica que se parece a una araña*” a lo que Salome añadía “*Los dinosaurios tenían muchos huevos, igual que aquí*”. Para cerrar la sesión, todos los niños realizaron un desplazamiento y exploración libre, eligiendo a qué rincón ir. No obstante, hubo algo de conflicto en el rincón de paleontología porque todos querían estar en él, sin embargo, se reafirmaron nuevamente los acuerdos del inicio.

Figura 13

Fotografía proyección 7.



En conclusión, se pudo evidenciar que los niños realizaban una exploración primeramente individual y en silencio. Luego, comenzaron a interactuar paulatinamente con los elementos de su alrededor construyendo posibilidades con el espacio; le hacían preguntas, les generaba curiosidad, interés y les suscitaba deseo por conocer. Finalmente, gestaron diálogos compartidos con sus pares donde proponían e invitaban a interactuar.

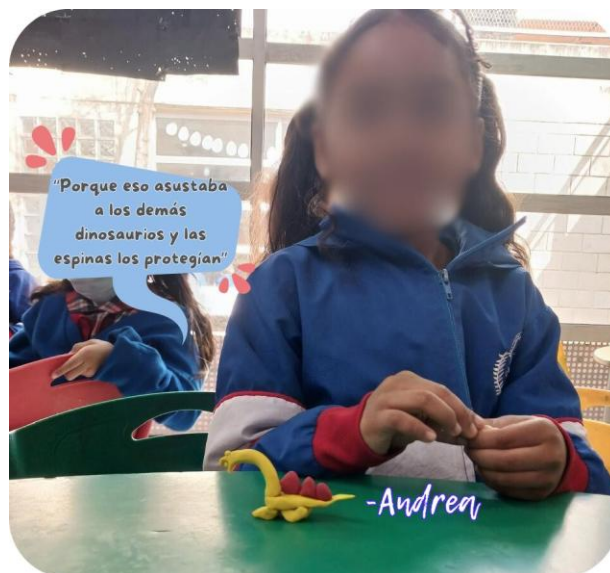
- **Proyección # 8: ¿Y cómo se defendían los dinosaurios?**

Como se mencionó en páginas anteriores, esta proyección tuvo como fin reconocer e indagar junto a los niños y las niñas algunas de las estrategias de defensa que los dinosaurios ponían en práctica. Para ello, se acudió, en un inicio, a una asamblea para convocar a los niños a dialogar acerca de sus saberes, tanto

previos como adquiridos, frente a la pregunta “¿Cómo creen que los dinosaurios se defendían de los depredadores?”, la cual permitió una amplia participación y permitió que varios niños y niñas expresaran sus ideas e hipótesis. Entre ellos, se evidenció la intervención de Ángel, quien manifestó que “Algunos dinosaurios tenían cuernos en la cabeza para defenderse, como el Triceratops”, de manera seguida, Dylan expresó “Había otros dinosaurios que tenían espinas en su espalda para protegerse, como el Espinosaurio”. Esta intervención abrió camino a que los demás niños y niñas se animaran a participar; para ello, se les planteó el interrogante “¿Por qué creen que había dinosaurios que se defendían con espinas en su espalda?”, a lo que Andrea respondió “Porque eso asustaba a los demás dinosaurios y las espinas los protegían”, y seguidamente Owen complementó diciendo “Si porque las espinas ayudaban a que fuera más difícil morder partes del cuerpo del dinosaurio”.

Figura 14

Fotografía proyección 8.



Este momento de diálogo e intercambio de ideas y saberes resultó enriquecedor pues permitió que los niños y las niñas rememorasen sobre lo trabajado a lo largo de las sesiones y que así mismo imaginaran como los dinosaurios se defendían y propusieran hipótesis.

Posterior a la asamblea y con el propósito de fortalecer las hipótesis e ideas compartidas, se les propuso a los niños y las niñas representar con plastilina a algunos dinosaurios junto con sus tácticas de defensa, partiendo de lo dialogado en el primer momento, pero también retomando sus saberes previos y teniendo como apoyo material audiovisual proyectado en el televisor. Durante este momento, surgieron nuevos planteamientos y suposiciones acerca de los métodos de defensa, entre ellos Luis, quien mientras modelaba su dinosaurio con la plastilina expresó *“Estoy haciendo el Estegosaurio porque él tenía espinas grandes y filosas para lastimar a otros dinosaurios”*.

Figura 15

Fotografía proyección 8.



Luego, Andrew manifestó *“Yo estoy haciendo un Anquilosaurio que tenía un cuerpo muy fuerte con espinas para proteger a sus huevos”*. La intervención de Andrew fue muy significativa, pues dio cuenta de lo abordado en la proyección 5 que trabajó los huevos de los dinosaurios y su conservación, demostrando así que la mayoría de los niños y las niñas han interiorizado ciertos momentos y saberes planteados a lo largo del presente proyecto.

En suma, se evidencia que lo planteado en esta proyección le permitió a los niños y las niñas adentrarse en el mundo de los dinosaurios y explorar algunos de ellos, mediante el diálogo compartido, la indagación colectiva y la representación artística.

- **Proyección # 9: Dino-hábitats**

Partiendo de lo descrito anteriormente, esta proyección estuvo enfocada en abordar junto con los niños y las niñas los hábitats de algunos dinosaurios, a través de un taller de clasificación que abrió camino a la exploración, a la investigación colectiva y al intercambio de ideas. Para ello, se inició con una asamblea corta que tuvo como fin responder a la pregunta *“¿Cómo podemos saber dónde vivían los dinosaurios?”*, la cual convocó a la participación de varios niños y niñas, entre ellos Sara, quien declaró que *“Los dinosaurios con patas vivían en la tierra y los que tenían alas vivían en el cielo”*, a lo que Isabella complementó diciendo *“Y los que tenían aletas como los peces vivían en el mar”*. Partiendo de estas ideas iniciales, se invitó a los niños y las niñas a recordar algunas de las características físicas de los diversos dinosaurios trabajados a lo largo de las proyecciones para dar paso al taller

de clasificación, el cual consistía en ordenar algunas imágenes de dinosaurios en un esquema ubicado en el tablero que contenía tres columnas con los hábitats así: Acuáticos, terrestres y voladores/aéreos. Una vez explicada la actividad, se llamaba a cada uno de los niños y niñas y se le otorgaba una imagen para que la organizara en la columna correspondiente.

Se evidenció que este momento propició el trabajo en equipo, pues los niños y las niñas dialogaban entre ellos para categorizar al dinosaurio en alguno de los hábitats, permitiéndoles también hacer uso de su observación para identificar si tenía alas, patas o aletas y consecuentemente ordenarlo. Así mismo, los niños y las niñas acudieron a sus saberes previos, como Lucas, quien expresó cuando se le repartió su imagen *“Este es el Apatosaurio, el que vimos en el video del huevo, y como estaba en la tierra es terrestre”*.

Del mismo modo, esta actividad retó a los niños y niñas y los invitó a plantear interrogantes, como los de Laura, quien preguntó *“¿Los dinosaurios que tienen alas y patas son terrestres o voladores?”*, lo que llamó la atención de los demás niños y permitió trazar una ruta de investigación colectiva y un espacio de diálogo, en donde de manera conjunta, se pensó y luego consolidó una posible respuesta. En este sentido, los niños y niñas expresaron probables hipótesis respecto a la pregunta planteada por Laura, entre ellos Rodrigo, quien enunció *“De pronto tenían patas para correr en la tierra y luego escapar volando”*, a lo que Samuel añadió *“Yo creo que vivían en la tierra, pero también en el cielo”*. Estas hipótesis e intervenciones abrieron camino a imaginar y pensar en cómo vivían y como se desplazaban estos dinosaurios, posibilitando así que los niños conversaran entre sí y

que construyeran otras preguntas partiendo de lo visto en sesiones anteriores, como Valery quien planteó “¿Cómo se defendían los dinosaurios acuáticos?”. Del mismo modo, este interrogante motivó la participación y el diálogo en el aula, en donde los demás niños y niñas se mostraron curiosos y con ansias de encontrar una probable respuesta. Una de ellas fue Gabriela, quien, acudiendo a la clasificación presentada en el tablero, señaló la imagen del Elasmosaurus y expresó “Este tenía aletas filosas que lo ayudaban a defenderse”; luego Santiago apuntó a la imagen del Archelon y manifestó “Este parece una tortuga con caparazón y como era duro se podría proteger y defender”; finalmente Dylan señaló la imagen del Shastasaurus y expuso “Este tenía un pico filoso para defenderse y comer”.

Figura 16

Fotografía proyección 9.



En definitiva, los diálogos y las acciones llevadas a cabo en esta proyección resultaron enriquecedoras y posibilitaron que los niños y las niñas se aproximaran a algunos de los territorios y hábitats de los dinosaurios, en donde los niños tuvieron

la oportunidad de expresar sus saberes y poner sobre la mesa sus hipótesis, las cuales fueron validadas y se convirtieron en la excusa para indagar y explorar acerca del mundo de los dinosaurios.

- **Proyección # 10: De la cotidianidad a la pintura**

Retomando lo mencionado en páginas anteriores, el objetivo de esta proyección fue invitar a los niños y las niñas a experimentar con la extracción de pigmentos de elementos no convencionales para crear representaciones artísticas de dinosaurios. Para llevar a cabo este taller, se organizó a los niños en un espacio exterior al aula, con el fin de proporcionar un entorno más libre y creativo. Luego, los niños se dividieron en grupos, y a cada grupo se le entregó un recipiente con algún condimento como cúrcuma o color, o elementos como tierra o gelatina, junto con un vaso de agua. La tarea consistía en mezclar estos ingredientes hasta obtener una pasta con una consistencia adecuada, similar a la de la pintura. La mezcla debía ser lo suficientemente espesa para permitir una aplicación fácil, pero no tan líquida como para que no se pudiera trabajar con ella.

Una vez que la mezcla estuvo lista, se animó a los niños a explorar su textura de manera sensorial utilizando uno de sus dedos. Posteriormente, se les pidió que usaran esta mezcla para dibujar un dinosaurio en un retazo de cartulina. Durante esta actividad, surgieron diversas opiniones e ideas sobre las creaciones realizadas. Por ejemplo, Lucía comentó *“Yo estoy haciendo un Diplodocus adulto junto a su hijo”*, mientras que Dylan expresó *“Yo hice un Triceratops con los cuernos en su cabeza”*.

Figura 17

Fotografía proyección 10.



Del mismo modo, otros niños se aventuraron a representar algunos de los hábitats trabajados previamente, como Matías, quien manifestó *“Yo hice el Pterodáctilo que vuelva en el cielo”*, mientras Julieta enunciaba *“Yo hice el Archelon en el mar”*.

En síntesis, esta proyección no solo le permitió a los niños y las niñas explorar la creatividad a través de técnicas artísticas no tradicionales, sino que también fomentó la colaboración y la expresión individual, ayudándoles a conectar con el tema de los dinosaurios de una manera práctica y divertida.

- **Proyección # 11: Construyendo dinos**

Como se mencionó anteriormente, el principal objetivo de esta proyección fue permitir que los niños y niñas pusieran en acción su imaginación y creatividad, convocándolos a pensar y crear nuevos dinosaurios, permitiéndoles a su vez adoptar

nuevas perspectivas y establecer conexiones entre los conceptos aprendidos a lo largo de diversas experiencias, todo ello a través de la construcción.

Durante la experiencia, se vivenciaron diálogos importantes por parte de las voces de los niños y niñas, pues a través de sus ideas, expresaban cómo se imaginaban estos dinosaurios, tanto a las maestras como a sus pares. Un ejemplo de ello fue la intervención de Samuel, quien exclamó emocionado “¡Mira, profe, mi dinosaurio tiene dos cabezas!”. Esto llamó la atención de otros compañeros y también abrió camino a nuevas preguntas, por parte de las docentes, para avivar la curiosidad y potenciar el diálogo, por medio de preguntas como “¿De qué crees que se alimenta este nuevo dinosaurio? y ¿Cómo se defenderá?”. Frente a ello, Samuel respondió “Profe, come carne y algunas plantas” y Laura añadió: “Y ataca con sus grandes cuernos”.

Figura 18

Fotografía proyección 11.



Este ejemplo subraya la importancia de fomentar el diálogo, ya que brinda la oportunidad de compartir ideas, escuchar a los demás y apreciar diferentes puntos de vista. Además, potencia la imaginación a partir de los conocimientos adquiridos, promoviendo un ambiente de aprendizaje enriquecedor.

- **Proyección # 12: Mundo pequeño de los dinos**

Para esta proyección, se realizó junto con los niños la representación de un diorama, el cual intentaba recrear el hábitat de los dinosaurios. La idea principal era, por un lado, acercarlos al ambiente que rodeaba a los gigantes, y, por el otro, construir y desarrollar las principales teorías de extinción de los mismos. Es así como, en un primer momento se dividieron los niños y las niñas en grupos con el objetivo de que cada uno pudiera participar y añadir elementos para conformar lo que ellos denominaron “el mundo pequeño de los dinos”. Luego, se añadieron otros elementos, algunos de ellos se dejaron estáticos, pero otros más se dispusieron para que los niños los distribuyeran y movieran a merced en el espacio.

Para el momento central, se brindó el espacio para que todos ordenadamente pudieran explorar e interactuar con el pequeño mundo, allí, la vivencia cambió totalmente, pues los niños adoptaron algunas características del dinosaurio que tenían en sus manos, se adentraron en la selva como ellos enunciaban y dialogan entre sí, un ejemplo claro fue Hilda, quien jugando con Hellem y sosteniendo cada una un dinosaurio en sus manos le dijo “*Ay que rico comérmelo*” con un cambio agudo en su voz, a lo que Hellem respondió “*Grrrr no, no, yo soy el rey de esta selva*” con voz igualmente aguda. Por otro lado, Alejandro sosteniendo a un Triceratops le decía a Sergio, “*Ven para que te aplaste con mi cola o prefieres con*

mis cuernos” a lo que Sergio con un Ptesoraurios en su mano respondía “Con mi pico te hago papilla” seguidamente, los dinosaurios estuvieron envueltos en una guerra que terminó con las paces.

Figura 19

Fotografía proyección 12.



Para finalizar, se reprodujo en el TV una parte de la película Dinosaurio del año 2000 llamada “La lluvia de meteoritos”, la cual abrió paso a dialogar acerca de las teorías de extinción de los dinosaurios donde finalmente se acordaron tres partiendo de la pregunta movilizadora “¿Por qué creen que murieron los dinosaurios?” Adrián respondió “se murieron ogolados (ahogados) porque cayó un meteorito gigante desde el cielo a la piscina”. Seguidamente, Sara respondió que también había sido por un volcán y explicó “Un volcán explotó, ellos corrieron ¿sí?, pero a la final los alcanzó y ellos se murieron”, finalmente, Sergio dijo que su

muerte se había producido por la destrucción total, a lo que explico religiosamente que *“Dios se puso bravo con Satanás porque se sentó en su silla, entonces cuando se fue para el infierno decidió que los dinosaurios se tenían que ir de la tierra como castigo”*. Ahora bien, para dar un cierre a la sesión se propuso recrear una lluvia de meteoritos, a través de la elaboración de bolitas de aluminio para luego lanzarlas al diorama simulando la primera teoría.

En la proyección anteriormente expuesta se visibilizaron los saberes y las construcciones de los niños, los cuales denotaron el interés y conocimiento acerca de la temática. Así mismo, se dieron cuenta de las distintas hipótesis y posibles teorías que los niños construyeron para aquello que, aunque les resulta familiar, es algo poco explorado en su vida cotidiana fuera de la escuela. Finalmente, se vio reflejado en las interacciones con el espacio de los rincones nuevas formas de actuar, de pensar y de construir, lo cual se demostró en las distintas conversaciones que mantienen.

- **Proyección # 13: La activación volcánica**

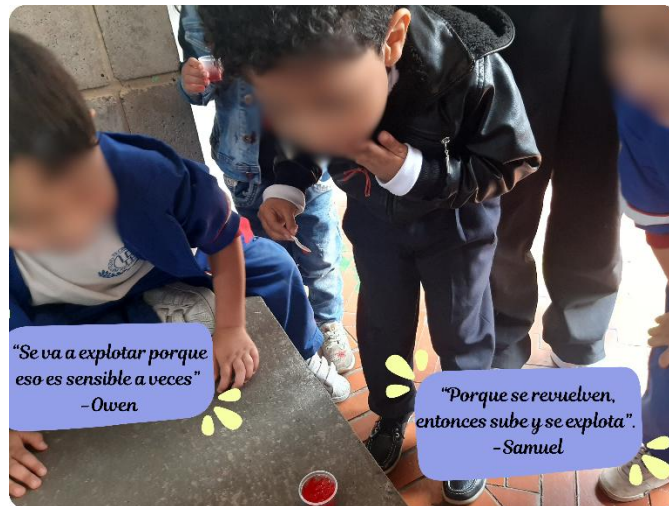
Para iniciar esta proyección, se motivó a los niños expresar lo que pensaban y/o opinaban en relación con la extinción de los dinosaurios, más específicamente con la teoría volcánica, por tanto, se realizaron las siguientes dos preguntas *“¿Qué creen qué hizo explotar el volcán que probablemente causó la extinción de los dinosaurios?”* y *“¿Qué creen que pasó luego de la erupción de dicho volcán?”*. Algunas de sus repuestas fueron: Sebastián dijo que *“El volcán se había explotado porque estaba muy lleno”* a lo que Ángel respondió que *“Sí, porque ya se venía*

llenando desde hace rato, pero como no se dieron cuenta vomito lava y se regó todo". De igual modo, Owen dijo que *"Cuando la lava salió, ellos tuvieron que correr para salvarse, aunque el que vuela si se podía salvar"* y Elith añadió que *"Igual se mueren porque la lava también cae para el cielo "*.

Para el segundo momento, se procedió a salir primero con el grupo de niños al patio y luego con el de niñas. Allí, se realizó un experimento con el fin de acercarlos a la teoría de la erupción volcánica, para ello, se repartió a cada uno un vaso con un poco de vinagre el cual fue mezclado con colorante rojo y adicionalmente una cucharita con bicarbonato, no obstante, se les preguntó *"¿Qué creen que sucederá si echamos el bicarbonato en el vaso y lo mezclamos con los demás ingredientes?"* A lo que Owen respondió *"Se va a explotar porque eso es sensible a veces"* mientras Samuel mencionó que *"Porque se revuelven, entonces sube y se explota"*. Por otro lado, Sara comentó que *"Cuando se revuelven eso sube al cielo porque yo hice ese experimento con una botella"* a lo que Emily agregó que *"Siempre termina explotando cuando se unen"* Finalmente, tuvieron un momento para explorar en el diorama donde dialogaban y representaban la teoría aprovechando que este mismo tenía un volcán grande.

Figura 20

Fotografía proyección 13.



Todo lo anterior, evidenció actitudes científicas en los niños y las niñas pues siempre manejaron una disposición frente a lo que se iba a realizar, así mismo, presentaban y discutían sus ideas partiendo de lo que conocían y sabían acerca de lo planteado, lo que posibilitó un diálogo colectivo nutrido de asombro, curiosidad e imaginación.

- **Proyección # 14: La vida de los dinosaurios**

Para esta proyección se diseñó y representó una obra de teatro que intentaba recopilar lo construido durante la fase 2 y 3. En primer momento, se dispuso a los niños y las niñas para tener una breve conversación sobre lo que se realizaría en el día, pues esta sería una actividad sorpresa en relación con los dinosaurios y todo lo que se había venido trabajando. Seguido de ello, se hizo la construcción de toda la escenografía para poder pedirle a los niños y las niñas se desplazarán a la ludoteca y esperarán de manera ordenada y atenta.

Durante la llegada de los niños a la ludoteca muchos se mostraban curiosos y expresaban con asombro “*¿Es un teatro!*”, “*Es sobre los dinosaurios ¿verdad?*”, lo que causó grandes expectativas entre todos los asistentes. Al iniciar con la obra de teatro todos los niños se encontraban dispuestos y con una escucha atenta, por lo que esto facilitó la puesta en escena de las maestras en formación.

La intención de la obra “Un viaje por la Tierra de los Dinosaurios” era reunir los 3 momentos centrales, los cuales eran; el nacimiento y formas de vida de los dinosaurios, la segunda las teorías de la extinción (meteorito, activación volcánica y cambios en el ambiente), adicionalmente la breve descripción de la desaparición de los dinosaurios y la aparición de fósiles y huesos, por último, la evolución de los animales que hoy guardan gran similitud con los dinosaurios. Ahora bien, durante este recorrido por la historia los niños y las niñas iban retomando sus saberes previos, como Rodrigo, quien expresó “*El T.rex es terrestre como vimos en el salón*”, lo cual demostró lo aprendido durante las experiencias propuestas, además de vislumbrar los saberes y perspectivas de los niños y las niñas de las fases trabajadas, dando cuenta de la observación, la memoria, el razonamiento, la participación y la expresión de ideas durante la representación teatral.

Figura 21

Fotografía proyección 14.



Con todo lo anterior, se logran condensar las experiencias realizadas durante el semestre dentro de las aulas, con el objetivo de sumergir a los niños y las niñas en una actividad lúdica de un diseño de ambientes con sentido. Finalmente, se realizaron dialogo internos en los grupos donde los niños compartieron sus sentires y reflexiones sobre lo vivenciado.

- **Proyección # 15: Expedición paleontológica**

Para esta proyección se planteó una expedición paleontológica, en donde se invitó a los niños y las niñas a un recorrido por los distintos rincones del aula. Para este momento, el aula ya se encontraba organizada con todo el ambiente de aprendizaje, es decir, los distintos rincones trabajados a lo largo de las dos fases.

Para motivar el interés de los niños y las niñas, se le repartió a cada uno un “Informe de expedición”, el cual los invitaba a realizar un recorrido y explorar el

medio, convocándolos a observar, analizar y registrar sus descubrimientos en los rincones. Durante el recorrido surgieron ideas y perspectivas, permitiendo avivar actitudes de indagación y asombro, recordando a su vez saberes y temáticas abordadas en sesiones anteriores, como Jaideli quien señaló un dinosaurio expuesto y manifestó *“Este es el T.rex, el que vimos en el video”*.

Figura 22

Fotografía proyección 15.



Mientras tanto, en otro rincón Andrew observaba y expresaba *“Estos huevos se parecen a los que hicimos en el salón”*. Así mismo, esta proyección permitió la interacción entre los niños y con el ambiente en sí, posibilitando la exploración sensorial y la apropiación del espacio.

Figura 23

Fotografía proyección 15.



En conclusión, esta proyección resultó fundamental para gestar diálogos y compartir ideas, brindándoles a los niños la posibilidad de intercambiar saberes e incluso construir nuevos a partir de las conversaciones con los otros y la exploración del medio.

- **Proyección # 16: Recorriendo el mundo de los dinosaurios**

El eje de esta proyección estuvo centrado en disponer en el aula 6 rincones de exploración, los cuales fueron transformados y retroalimentados a lo largo del proyecto acorde a las necesidades de los grupos. En este orden, cada rincón se organizó en un espacio del aula previo a que los niños se sumergieran en ellos. Luego de disponerlos, se procedió a explicarles la dinámica del recorrido en donde se enfatizó que iban a poder explorar de manera libre y autónoma, pero siempre con el acompañamiento de las

maestras, lo cual fue enriquecedor pues nos permitió escuchar sus voces y las preguntas que surgían en cada rincón.

Al ingresar al salón, se encontraba el rincón denominado “**Dino hábitats**”, el cual constaba de un tablero con tres categorías que hacían referencia a tres de los hábitats de los dinosaurios trabajados con los niños y las niñas previamente, estos eran acuático, terrestre y aéreo, diferenciados con dibujos para que los niños pudieran ubicar con mayor facilidad cada hábitat. Este tablero estaba diseñado para que los niños y las niñas pudieran pegar y despegar las fichas en las categorías disponibles, dándoles la posibilidad de poder cambiar de decisión a la hora de elegir el hábitat, así mismo, de ir clasificando e identificando de forma autónoma donde iba cada uno de los dinosaurios, partiendo de su observación de características físicas. Un ejemplo de ello fue el diálogo que surgió entre Sara y Óscar:

Sara: *“Ese dinosaurio yo sé a qué hábitat pertenece”*

Óscar: *“Mm, ¿A cuál? Ayúdame”*

Sara: *“Es aéreo porque tiene alas, ¿cierto profe?”*

Lo anterior resalta la importancia del diálogo colectivo y el intercambio de saberes como andamiaje para la interiorización de conceptos e ideas, pues por medio de la conversación los niños y las niñas pueden compartir sus saberes para ayudar al otro a conocer y comprender. Es así como este rincón resultó retador para los niños y las niñas, pues además de clasificar y establecer relaciones y diferencias entre ellos, tuvieron que razonar de manera lógica, ya que debían identificar características comunes y diferentes entre los dinosaurios.

Seguidamente, se encontraba el rincón denominado “**Dino creación**”, el cual constaba de una especie de rompecabezas que no contenía ningún orden, sino simplemente la construcción aleatoria de un dinosaurio, pues la idea era que los niños hicieran uso de su imaginación y creatividad para construir un nuevo dinosaurio, partiendo de tres piezas; cabeza, cuerpo y cola, las cuales estaban dispuestas sobre un tablero para que pudieran así darle un mejor orden a su nueva construcción. Con el fin de motivar la participación de los niños presentes allí se les realizaban diferentes preguntas sobre sus creaciones de dinosaurio como: ¿De qué se alimenta?, ¿Dónde vive?, ¿Cómo se llama?, entre otras.

Durante la exploración, los niños y las niñas fueron partícipes activos, dejando escuchar de forma colectiva sus voces, opiniones y perspectivas, como Laura quien expresó “*Mira profe, hice un dinosaurio que puede nadar y sacar su cuello largo del agua*”. Esto generó que más niños se unieran y se motivaran a crear e imaginar, y compartir entre pares sus nuevos dinosaurios.

A un lado del rincón de “Dino creación” se encontraba el “**Rincón de paleontología**”, compuesto por varias herramientas de excavación como lupas y brochas junto a 3 canastas con arena, en las cuales se encontraban distribuidos distintos huesos, tanto hechos por los niños en la proyección #6 como por las maestras. La idea allí era que los niños se imaginaran como paleontólogos e hicieran uso de los objetos dispuestos allí para observar y explorar la variedad de huesos.

Durante esta exploración, aparecieron conversaciones valiosas entre los niños, en donde, mutuamente, se planteaban preguntas y formulaban hipótesis; como Annie que le preguntó a Andrea “*¿Por qué este hueso es más grande que los*

otros?”, a lo que Andrea, después de observarlo detenidamente, respondió *“De pronto es porque era de la pierna, y las piernas de los dinosaurios eran muy fuertes para caminar”*.

Estas interacciones fomentaron la curiosidad y el pensamiento crítico en las niñas presentes allí, pero en los demás también, ayudándolos a reflexionar sobre sus observaciones de forma natural. Así mismo, de manera central, se puede dar cuenta de que este tipo de diálogo fue y es una oportunidad para aprender a acompañar el proceso de exploración sin intervenir directamente, permitiéndoles observar cómo los niños construyen conocimientos de manera colaborativa.

En otro espacio del aula se encontraba el rincón nombrado **“Dino literatura”**, el cual estaba alimentado por varios libros álbum y enciclopedias referentes a los dinosaurios. Allí los niños tenían la oportunidad de situarse en las colchonetas y explorar los recursos, lo cual desencadenó unas interacciones y diálogos importantes debido a la cercanía con el otro. Un ejemplo de ello fue la conversación entre Owen, Thiago y Liam, en donde dialogaron acerca de lo expuesto en los libros, desde su imaginación y conocimiento, realizando una lectura de las imágenes y creando una historia con base en ello. Allí Thiago, señalando una imagen de una mamá dinosaurio con sus crías, dijo *“¡Mira, la mamá dino está llevando a sus bebés a un lugar divertido!”* Owen añadió *“Y están buscando comida. La mamá dino encontró frutas para todos”*. A lo que Liam, entusiasmado, agregó *“¡Sí! Y después jugaron juntos”*.

Estas interacciones permitieron a los niños desarrollar su imaginación y habilidades narrativas mientras exploraban los libros, posibilitando a su vez a las maestras en formación, observar estos momentos e identificar cómo los niños construyen y

comparten historias, destacando la importancia de ofrecerles espacios y recursos que fomenten la creatividad y la colaboración.

Unos pasos al lado de “Dino literatura” se hallaba un rincón llamado “**Dino huevos**”, el cual tenía como intención proporcionarles a los niños y las niñas una experiencia la cual consistía en realizar conteo numérico de imágenes de dinosaurios partiendo de una instrucción base; estas imágenes se encontraban organizadas en varios huevos creados por los pequeños durante la proyección #5, las cuales contenían 3 dinosaurios: T. rex, Pteranodon y Triceratops. La idea era que los niños buscaran dentro de los huevos la cantidad de imágenes que se pedía, ya que había fichas numeradas del 1 al 9 colocadas sobre las imágenes de los dinosaurios.

Durante la actividad, los niños desafiaban su pensamiento matemático comparando las cantidades de dinosaurios que encontraban, de modo que, verbalizaban cuál tenía más o menos, y contaban cuántas imágenes faltaban para llegar al número que indicaba la ficha. Por otro lado, la exploración jugó un papel importante al tener que buscar minuciosamente las parejas que necesitaban de los dinosaurios dentro de los huevos y assimilarlas con los demás dinosaurios. En definitiva, la experiencia del rincón Dino huevos combinó la emoción de la búsqueda con el juego de comparar y contar, haciendo que el aprendizaje fuera dinámico, entretenido y retador. Uno de los diálogos más relevantes fue el siguiente:

Alejandro: “*Mira profe ya tengo las seis del volador, Ricardito ¿tu cuántas tienes?*”, a lo que Ricardo contestó “*Voy cinco, pero son ocho*”, seguidamente Alejo respondió “*Bueno, mientras voy buscando un Triceratops*”, y Ricardo un rápidamente expresó “*Ayúdame aquí Alejo, porque uno es muy fácil*”.

Finalmente, el último rincón denominado “**Mundo dino**” constaba de un espacio previamente organizado con elementos que se asemejaban a lo que pudo haber sido el mundo de los dinosaurios; un lugar con muchos árboles, ríos, tierra, rocas, agua, un volcán y dinosaurios de varios tipos.

Allí, la exploración se daba de forma genuina pues los niños interactuaban, representaban y movían a su merced el mundo, un mundo creado para ellos. Algo de lo que más se puede resaltar de este rincón es la capacidad de transformar el ambiente y construir historias con los dinosaurios, los niños dejaban volar su imaginación y sus diálogos eran fantásticos, como el siguiente entre Isabella y Samuel, quienes expresaron:

“Voy a bajar este árbol para que el dinosaurio coma” dijo Isabella, a lo que Samuel afirmó *“Ellos tienen el cuello muy largo, y no comen eso”*, a lo que rápidamente Isabella mencionó *“No, porque este no lo tiene, y es herbívoro, hay que darle hojitas, ya deberías saberlo Samuel”*.

Figura 24

Collage de fotografías proyección 16.



8. Reflexiones Finales

Este capítulo comprende las reflexiones y los análisis frente a las experiencias presentadas en el capítulo anterior en relación con el diseño de ambientes para la exploración del medio. En este marco, se retomarán elementos frente al diseño de ambientes para la exploración del medio, estrategias pedagógicas y actividades, actividades rectoras en acción, retos transformadores en el diseño del proyecto, intercambio docente: titulares y en formación y los hallazgos y logros de la expedición. Todo ello partiendo de lo vivenciado, pero también teniendo en cuenta los retos enfrentados en cuanto a las dinámicas institucionales, los procesos de los niños y las niñas y la vinculación de este proyecto pedagógico a la rutina escolar.

Estos retos estuvieron relacionados con las realidades diversas de los niños y las niñas, quienes provienen de distintos contextos y enfrentan desafíos particulares. Estas diferencias plantearon tensiones en la práctica pedagógica, especialmente al intentar equilibrar las necesidades individuales con las grupales de cada uno de los niños. Las dinámicas de la institución (tiempos, espacios, materiales) también jugaron un papel crucial, pues presentaron desafíos que requirieron adaptaciones constantes y una capacidad de respuesta flexible por parte de nosotras.

En suma, este capítulo pretende ofrecer una visión integral que no solo sintetice los logros y desafíos encontrados, sino que también ilumine el camino recorrido, resaltando la importancia de los ambientes pedagógicos como espacios transformadores, y su aporte en los procesos de exploración del medio de los niños y las niñas, dejando una huella significativa en ellos y ellas, pero también en nosotras como maestras en formación.

A continuación, en las líneas siguientes se expondrá el análisis de las categorías planteadas y que sustentan el proceso vivenciado:

8.1 El diseño de ambientes para la exploración del medio: Un camino de descubrimiento

El eje central de este proyecto pedagógico consistía en pensar y ejecutar experiencias a partir del diseño de ambientes de aprendizaje enfocados en la exploración del medio. Para lograrlo, nos vimos en la necesidad de planificar sesiones que invitaran a los niños y las niñas a interactuar de manera directa con su medio, fomentando así su curiosidad y su capacidad de indagación. Partimos del proyecto de aula propuesto para el nivel de Transición, el cual fue determinado por las maestras titulares a partir de un proceso de investigación de intereses y acogido de manera entusiasta por los niños y las niñas.

Es importante destacar que, aunque nuestra intención inicial era tejer semanalmente las experiencias de exploración del medio con la construcción de ambientes de aprendizaje, esto no siempre se cumplió en todas las sesiones. Las dinámicas respecto a los tiempos, espacios y materiales no siempre se alinearon con nuestras expectativas. Sin embargo, tras una reflexión conjunta con nuestra tutora Luz Kathy González, llegamos a la conclusión de que estos ajustes formaban parte natural del proceso de diseño, y abandonamos la idea de que cada semana se debía culminar necesariamente con un ambiente completamente estructurado. Esta “dificultad” terminó convirtiéndose en una fortaleza, añadiendo flexibilidad al proyecto y permitiéndonos abordar el tema de los dinosaurios de manera más amplia y colaborativa.

Con base en esta idea y tomando como ejemplo la última proyección, desarrollamos una sesión final que sintetizara todo el proceso vivido. Así, diseñamos un ambiente de aprendizaje con seis rincones dispuestos en el aula, donde los niños y las niñas pudieron interactuar activamente con el espacio, interviniéndolo con sus creaciones y manipulando los materiales a su disposición.

Ahora bien, teniendo en cuenta tanto el proceso de diseño como los referentes conceptuales, en este punto resulta pertinente retomar los planteamientos de Abad (s.f, como se citó en Durán y Martín, 2014) expuestos en el marco teórico, ya que nos permiten profundizar en la comprensión del impacto que tuvo el ambiente en el desarrollo de las experiencias pedagógicas respecto a los factores que debe poseer un ambiente.

En primer lugar, dentro del factor denominado *Ósmosis*, encontramos relación directa con nuestra apuesta pedagógica, en el sentido de que logró integrar contextos poco abordados en las dinámicas habituales de la institución, en cuanto a su contenido y metodología. Además, se integraron otros espacios y elementos en las experiencias desarrolladas, como, por ejemplo: los hábitats, formas de vida e historia de los dinosaurios, lo que hizo que los niños y las niñas se acercaran a otra visión de mundo.

Para el segundo factor llamado *Habitabilidad*, resaltamos la disposición y la intencionalidad del diseño de ambientes. Cada elemento fue cuidadosamente ubicado con una finalidad específica dentro de un espacio determinado, con el objetivo de fomentar la exploración, despertar el interés y la curiosidad, y crear un ambiente en el que los niños y

las niñas se sintieran cómodos, seguros y motivados para interactuar con los seis rincones diseñados.

En el tercer elemento relacionado con la *Identidad*, reflejamos la relación con la definición que los y las niñas hacían a cada rincón, pues para ellos cada rincón tenía un nombre y una intencionalidad la cual en su intervención al espacio le daban. En este sentido, encontramos que los niños identificaban los rincones con el nombre que en conjunto se le había otorgado, siendo así “Mundo Dino” y “Rincón de paleontología” los más nombrados; demostrando así su cercanía y sentido de pertenencia con ellos.

Otro factor presente durante el proyecto tiene que ver con la *Relación*, la cual se manifestó en la posibilidad de mantener diálogos continuos entre los niños y con las maestras, lo cual favoreció un intercambio constante de conocimientos previos y de nuevas informaciones adquiridas durante las sesiones. Este intercambio no solo facilitó el diseño de un ambiente de aprendizaje enriquecedor, sino que también fomentó la generación de preguntas y discusiones en torno a diversas temáticas. Por ejemplo, se llevaron a cabo profundos debates sobre los hábitats de los dinosaurios, las estrategias de defensa que utilizaban, así como sus tamaños y alturas, entre otros aspectos. De este modo, la relación entre los niños jugó un papel crucial en el desarrollo y la ampliación del conocimiento, contribuyendo significativamente a la dinámica educativa y al proceso de aprendizaje en su conjunto.

En quinto lugar, evidenciamos el factor de la *Constructividad*, ya que resultó fundamental para ofrecer a los niños y las niñas la oportunidad de explorar, imaginar, jugar,

crear y descubrir otros mundos. La disposición cuidadosa de materiales y elementos en el entorno de aprendizaje permitió a los niños sumergirse en una exploración profunda de su medio. Cada rincón del espacio estaba diseñado para fomentar una exploración detallada y significativa.

Otro de los elementos destacado fue la *Polisensorialidad*, evidente en la manera en que cada área del ambiente de aprendizaje incorporaba diversas formas y materiales, tanto estructurados como desestructurados. Esta diversidad sensorial no solo enriqueció la experiencia de los niños, sino que también les permitió vivir momentos significativos a través de la interacción y manipulación de los distintos rincones, facilitando una experiencia educativa inmersiva y multisensorial.

Casi finalizando, otro de los factores propuestos por el autor, que pudimos observar de manera clara durante el desarrollo del proyecto pedagógico, estuvo relacionado con la *Epigénesis*. Consideramos que el ambiente diseñado y los distintos rincones del aula eran flexibles, lo que permitía que tanto los niños como las maestras realizaran ajustes y adaptaciones según las necesidades del momento. Esta flexibilidad respondía a los intereses emergentes relacionados con la exploración de los dinosaurios, como por ejemplo el deseo de conocer más sobre sus hábitats o la creación de nuevos dinosaurios a partir de la imaginación.

Por último, otro de los aspectos centrales que se evidenció a lo largo del proyecto, y con mayor fuerza en la proyección final, fue el elemento de la *Narración* que Abad también menciona. Durante el proceso, documentamos fotográficamente cada experiencia, lo que

nos permitió, al final, crear un póster que recopilaba imágenes del recorrido realizado con cada grupo. Este póster no solo reflejaba el avance del proyecto, sino también la huella emocional que dejó en cada niño, capturando sus impresiones, sentimientos y aprendizajes, todos ellos plasmados en cada fotografía.

En síntesis, consideramos que los planteamientos de Abad fueron una guía fundamental tanto en la fase inicial como en la posterior del diseño de los ambientes de aprendizaje. Estos factores nos ayudaron a integrar de manera coherente los diversos elementos trabajados durante las proyecciones, permitiendo que el ambiente no solo facilitara las experiencias individuales de los niños y las niñas, sino que también sirviera como un espacio transformador. A través de este proceso, se logró consolidar un ambiente que dejó una huella significativa en cada uno de ellos, fortaleciendo su curiosidad, creatividad y aprendizaje, al mismo tiempo que promoviendo la exploración del medio, como parte fundamental de su desarrollo.

8.2. Tras las huellas: Estrategias y actividades en el proyecto

Las estrategias y actividades planteadas a lo largo del proyecto pedagógico nos ayudaron a trazar un horizonte y fijar objetivos concretos para el desarrollo del proyecto en la práctica y la apuesta en cada experiencia donde pretendíamos impactar de forma positiva y acertada el desarrollo de los niños y las niñas.

Una de las estrategias clave que impulsó el desarrollo de nuestro trabajo de grado fue el proyecto de aula. Desde el Colegio Técnico Palermo I.E.D., en el nivel de transición, se estaba llevando a cabo un proyecto sobre animales prehistóricos, centrado

principalmente en los dinosaurios. Esto nos llevó a postularnos para participar y desarrollar experiencias que fomentaran su exploración. Así, nos integramos al proyecto, colaborando con las docentes titulares y proponiendo intervenciones en el aula. Nuestro objetivo era aportar una nueva perspectiva sobre la exploración, contribuyendo al aprendizaje desde el diseño de ambientes, descubrimiento e interactuando de una manera más dinámica y envolvente. Los procesos, aunque se realizaban los días de práctica, contaron con la ayuda de las dos docentes de Transición quienes en las dinámicas intentaban llevar una secuencialidad, así como aportar al proceso.

Partiendo del proyecto de aula, apareció la necesidad de retomar otras estrategias como la asamblea, tanto para el inicio como para el final de la mayoría de las sesiones. Allí, la pregunta tomó un papel vital para movilizar la palabra y lograr el intercambio de pensamientos con el otro, tal como se evidencia al inicio de la siguiente documentación pedagógica.

“Para esta sesión se invitó **como primer punto** a dialogar sobre las experiencias realizadas hasta el momento. Cada niño y niña expresó lo que más le había gustado y cómo se sentía; *lo que más me gustó fue hacer las estrellas* dijo Elith, *lo que más me gustó fue hacer el planeta y pintarlo* expresó Samantha, *mi momento favorito fue el libro y bailar* mencionó Adrián” Documentación # 3, Erica Parra, 11 de abril de 2024.

Lo anterior coincide con lo planteado por la Secretaria de Educación, desde donde se resalta la importancia de dos espacios fundamentales que posibilita la asamblea “uno para la comunicación de experiencias y vivencias, y otro para la organización y reflexión

sobre el trabajo escolar que se realiza en el aula” (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación, citado por Secretaria de Integración Social, 2005, p.3). Por tanto, los comentarios e interacciones de los niños resultan vitales para la construcción de colectividad, identidad y participación individual, pues allí se pone en tensión temas y puntos de vista que logran entretrejer las ideas sobre distintos temas de interés.

Por otro lado, al querer aportar y generar experiencias que nutrieran el proyecto de grado y de aula sobre animales prehistóricos, decidimos generar rincones que tuvieron como fin avivar el deseo y la curiosidad por explorar delimitando y nutriendo algunos espacios del aula. Parte de este proceso se puede apreciar en la descripción de la proyección número siete nombrada “En un rincón te encontré ¡Dinosaurio!” (pp. 85- 88).

Esto nos invita a reflexionar sobre el enfoque de la estrategia de los rincones y cómo impacta en los procesos de desarrollo, donde el accionar de trabajo de nosotras como docentes impacta en el sentido y la integralidad de las experiencias de los niños. Ahora bien, es importante también resaltar que los rincones descritos y realizados fueron pensados con la intencionalidad clara de diseñar ambientes pedagógicos en el nivel de Transición para vivenciar con los niños y niñas una exploración del medio vívida e íntegra, por lo que a su vez, ellos y ellas fueron partícipes activos en el diseño de cada uno, ya que sus creaciones alimentaron y nutrieron la mayoría de estos rincones, y en los que no, se partió de sus comentarios y gustos para proveer otras experiencias que aportaran a la temática y lograran entrelazarse de una manera armónica.

Lo anterior nos lleva a validar lo enunciado por Fandiño y Reyes (2015) frente a la apuesta de los rincones, pues como señalan las autoras, esta es la estrategia que parte de los

intereses de los niños, la cual respeta los ritmos y particularidades de ellos e implica en sí misma una forma de trabajo autónomo realizado individual o en pequeños grupos, promoviendo a su vez la exploración del medio. Con base en ello y en lo vivenciado en la práctica, se refleja que esta idea tomó gran fuerza a lo largo del proyecto pedagógico, pues los rincones diseñados fueron pensados para motivar tanto el interés de los niños y las niñas, como el trabajo cooperativo y la exploración individual y en conjunto.

Finalmente, con el objetivo de movilizar nuevos conocimientos y profundizar en otros, decidimos recurrir a la estrategia de talleres, la cual trajo consigo retos cognitivos, trabajo en equipo y promoción de la comunicación, un ejemplo de ello, lo podemos ver en los dos siguientes fragmentos de dos documentaciones o diarios de campo:

“Para esta semana le propuse a los niños y las niñas un taller en donde tuvieron la oportunidad de explorar la extracción de pigmentos de elementos no destinados para pintar, como cúrcuma, color e incluso gelatina. Esta experiencia sacó a flote emociones, preguntas e ideas interesantes, en donde los niños y niñas dialogaron entre sí, cuestionándose e interactuando” *Documentación # 8, Erica Parra, 24 de mayo de 2024.*

“Durante esta semana tuvimos la oportunidad de vivenciar un taller de clasificación, en donde los niños y las niñas fueron retados a observar y analizar distintas imágenes de dinosaurios con el fin de clasificarlos en su respectivo hábitat. Allí los niños pusieron a prueba sus conocimientos y trabajaron en equipo a través de diálogos en colectivo, los cuales fueron valiosos para dar cuenta de todo aquello

que han construido a lo largo de las sesiones” *Documentación # 7, Karen Caballero, 6 de mayo de 2024.*

Esta perspectiva nos guía a reafirmar las ideas propuestas por Ander-Egg (1991) sobre la significación que les da a los talleres, pues este autor reconoce esta estrategia como una manera de enseñar y, más que nada, de aprender a través de la creación conjunta de “algo”, lo que recae, en un aprender haciendo en colectivo.

Ahora bien, en nuestro proyecto el taller jugó un papel central al proporcionar un contexto en el que los niños podían experimentar de manera activa y colaborativa. Aunque no fue el elemento principal del proyecto, el taller se destacó como una estrategia esencial que facilitó la interacción directa con los elementos del ambiente diseñado. A través de actividades prácticas y creativas, los talleres, como el de clasificación y pintura, permitieron a los niños explorar, manipular y aprender de manera significativa. Este enfoque práctico y participativo contribuyó a la concreción de los objetivos del proyecto, enriqueciendo el diseño de los ambientes y asegurando que los niños pudieran aprovechar al máximo las oportunidades de aprendizaje ofrecidas.

Finalmente, esto nos lleva a recordar las experiencias y materializar los talleres, pues los niños se dispusieron y desarrollaron los talleres colectivamente, respetando la palabra y el tiempo del otro, evidenciando a su vez sus perceptivas y percepciones al generar un espacio de diálogo y actividades sobre algo en concreto.

8.3 Actividades rectoras en acción

Pese a que el proyecto tenía como eje la exploración del medio, durante el curso de ésta surgió la necesidad de incorporar las demás actividades rectoras para encauzar el proyecto y facilitar la inmersión de los niños y las niñas en experiencias integrales y diversas. Estas actividades emergieron de las interacciones diarias, las vivencias y las observaciones de los niños y las niñas, lo que permitió una adaptación flexible de este proyecto pedagógico a sus intereses y necesidades. De esta manera, se promovió un aprendizaje más holístico y significativo, donde los niños pudieron explorar su medio de manera más profunda y desarrollar habilidades adicionales a través de una variedad de experiencias prácticas y contextualizadas.

Aunque la incorporación de estas actividades rectoras no estaba inicialmente prevista, su implementación se volvió crucial para enriquecer tanto el proceso educativo como el presente proyecto. Así mismo, estas actividades permitieron una integración más completa de las dimensiones del desarrollo infantil, abordando no solo la exploración del medio, sino también aspectos como el arte, el juego y la literatura. Este enfoque enriqueció el contexto de aprendizaje, fomentó una participación activa, el diálogo y el trabajo colectivo, así como nutrió el diseño del ambiente pedagógico y proporcionó una experiencia educativa más completa y significativa.

8.4 Retos transformadores en el diseño del proyecto

Los retos y desafíos que surgieron a lo largo de este recorrido, lejos de ser simplemente dificultades, se convirtieron en experiencias sumamente enriquecedoras para la elaboración del proyecto pedagógico, pues nos impulsaron a ir más allá de lo previsto y

buscar soluciones para adaptarnos a los acontecimientos institucionales. En lugar de limitar nuestra visión, estos retos nos ofrecieron la oportunidad de ajustar y perfeccionar nuestro proyecto, promoviendo así un enfoque más flexible y dinámico que enriqueció tanto el proceso como los resultados obtenidos.

Los niños y las niñas vivenciaron experiencias significativas centradas en la exploración del medio, un aspecto que inicialmente no se abordaba de manera constante e intencionada, como sería ideal en los primeros niveles de la Educación Inicial. Este fue uno de los primeros retos que enfrentamos, ya que partimos de la observación y el diálogo como base para desarrollar y ajustar el proyecto, considerando las necesidades específicas del Colegio Técnico Palermo IED.

Sin embargo, este no fue el único desafío que encontramos. A lo largo del proceso, enfrentamos múltiples dificultades que nos llevaron a una constante reinención. Resolver las diversas dinámicas de la institución y de cada grupo no resultó ser una tarea sencilla. Las dinámicas institucionales, como eventos escolares, presentaciones, salidas pedagógicas, reuniones con maestros y comisiones de evaluación frecuentemente interrumpían nuestros cronogramas semanales. Además, aunque las docentes titulares contaban con un horario y plan establecidos, estos a menudo se modificaban por diversas razones, como la entrega de notas, actividades retrasadas y otras responsabilidades, lo que afectaba la implementación de nuestro proyecto.

Por otra parte, a pesar de que los cursos en los que hacíamos la práctica eran del mismo nivel, cada grupo presentaba particularidades distintas, lo que requería adaptarnos a sus ritmos y necesidades individuales. Los materiales también representaron un desafío

significativo, ya que obtener y construir los recursos necesarios requería tiempo y costeo económico.

Finalmente, uno de los mayores retos fue mantener la articulación del proyecto. Asegurar que el orden de las proyecciones tuviera cohesión y coherencia con la temática abordada era crucial para lograr buenos resultados de aprendizaje. A través del desarrollo del proyecto, se demostró la importancia de una planificación flexible, que permitiera a las maestras adaptarse y transformar continuamente su enfoque pedagógico, ajustándose a las realidades cambiantes del aula y del contexto educativo.

8.5 Intercambio docente: titulares y en formación

Dentro del proyecto, las maestras titulares jugaron un papel crucial, pues fue fundamental mantener un diálogo constante con ellas para retroalimentar el proyecto. En primer lugar, era necesario identificar las temáticas abordadas internamente en cada salón para poder desarrollar un proyecto pertinente y adecuado. Este proceso de consenso era vital, ya que para llevar a cabo el proyecto era esencial planificar intervenciones semanales y coordinar el proyecto de aula con nuestra apuesta.

Inicialmente, el proyecto estaba destinado a los grados de Jardín y Transición. Sin embargo, en el grado Jardín se determinó que no era aplicable, ya que la maestra titular indicó que su proyecto de aula no se alineaba con las temáticas propuestas. Por lo tanto, las actividades se llevaron a cabo en Transición 01 y Transición 03. No obstante, el diseño del ambiente en la última proyección se ejecutó en el aula de Transición 03, debido a que el entorno físico del salón de Transición 01 no permitía nuestra intervención y manipulación. Aun así, cabe señalar que, en esa última sesión tanto los niños de Jardín como de

Transición 01 tuvieron la oportunidad de sumergirse en el ambiente de manera armónica. Esto presentó nuevos desafíos, ya que, como maestras en formación, tuvimos que buscar alternativas para implementar nuestro proyecto, enfrentando limitaciones de tiempo y espacio. A pesar de estos obstáculos, se encontraron soluciones rápidas mediante la colaboración entre maestras titulares y maestras en formación.

Durante la implementación del proyecto, entendimos la importancia del rol del maestro en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El maestro guía a los niños, ofreciendo rutas de aprendizaje significativas que facilitan la consolidación de conocimientos. Nos convertimos en facilitadoras del aprendizaje, diseñando actividades que promovieran la participación de los niños y estimularan su curiosidad y motivación. Con la ayuda de las maestras titulares, realizamos ajustes en las estrategias de enseñanza para satisfacer las diversas necesidades de los estudiantes.

En definitiva, la experiencia de implementar este proyecto en las aulas de Transición 01 y Transición 03 nos ha brindado una valiosa comprensión sobre la dinámica del aprendizaje en la educación infantil. A través del diálogo a lo largo de las sesiones con las maestras titulares y la adaptación constante a los desafíos, pudimos diseñar un ambiente de aprendizaje enriquecedor y eficaz. La capacidad de las maestras para guiar a los niños de manera significativa, mientras se ajustan a sus necesidades individuales, demuestra el impacto profundo que tiene la enseñanza bien fundamentada. Este proceso reafirma que el rol del maestro es esencial no solo para facilitar el aprendizaje, sino también para fomentar un entorno donde los niños puedan explorar y desarrollar sus propias habilidades y conocimientos. Al final, el éxito de este proyecto subraya la importancia de la flexibilidad y

la cooperación en la educación, así como el valor de una intervención equilibrada que respete y potencie el crecimiento autónomo de los estudiantes.

8.6 Los hallazgos y los logros de la expedición

El desarrollo del proyecto pedagógico nos permitió identificar, a partir de nuestra contribución al proyecto de aula, la integralidad en las experiencias educativas que propusimos. De modo que el proyecto no se limitaba únicamente a potenciar la exploración como eje principal, sino que incorporaba elementos que integraban diversos aspectos del aprendizaje. En otras palabras, nuestras acciones educativas no solo fomentaron la exploración del medio, sino que también lograron entrelazarse con otros contenidos y procesos fundamentales en la educación inicial.

Así, se establecieron conexiones con el pensamiento científico, el razonamiento lógico-matemático, la literatura, las dimensiones del desarrollo infantil, las actividades rectoras en la educación, entre otros. Por tanto, esta integralidad no solo enriqueció la experiencia educativa, sino que también fortaleció tanto los procesos individuales como colectivos de cada uno de los niños y las niñas, lo que impactó positivamente en su conocimiento, aprendizaje y desarrollo integral.

Retomando todo lo expuesto, se demuestra con claridad que uno de los elementos centrales de este proyecto pedagógico era generar espacios de diálogo y escucha para posibilitar la expresión de ideas, teorías e hipótesis de los niños y las niñas para avivar su curiosidad y potenciar procesos de exploración del medio, tal como se evidencia en nuestros ejercicios de documentación pedagógica.

“Durante esta semana le propuse a los niños y las niñas diversas experiencias relacionadas a los huesos y fósiles de los dinosaurios, lo cual avivó su interés y curiosidad, posibilitando así la puesta en marcha de enriquecedores espacios de intercambio de saberes, preguntas, hipótesis y teorías (...)” *Documentación # 5, Karen Caballero, 15 de abril de 2024.*

De lo anterior, radica la importancia de retomar lo planteado por Furman (2016) respecto a que resulta significativo reconocer y validar esas ideas intuitivas, teorías e intereses de los niños y tomarlos como puntos de partida para desafiarlos a generar diálogos consigo mismos, con sus pares, con la maestra y con el ambiente en sí. Esto se evidenció en los momentos de diálogo y conversación que se gestaron tanto dentro como fuera del aula en las diferentes experiencias, retando a cada niño y niña a expresar desde sus saberes y su imaginación todo aquello que les suscitaban las experiencias, permitiéndoles también recordar acerca de lo que conocían y sumergirse en nuevas perspectivas, lo cual fue enriquecedor pues permitió motivar su interés, incluyendo a aquellos pequeños no tan conversadores a compartir sus ideas y validarlas.

A su vez, se evidenció que estas preguntas, concepciones e hipótesis dieron paso a nuevos diálogos entre pares, tal como formulan Kaufmann y Serulnicoff (2000: “para reflexionar, comparar, relacionar, para intercambiar ideas y opiniones entre compañeros, para organizar la información relevada” (p. 60). Este planteamiento se refleja en la siguiente documentación:

“Allí surgieron hipótesis y preguntas valiosas, como las de Rodrigo, que se cuestionó “¿Cuántas estrellas hay en el cielo?”; para intentar responder esta pregunta tuve que investigar en internet junto con los niños (...). Frente a este interrogante pude observar la grandiosa curiosidad e interés que manifestaron los niños, lo que a su vez me permitió y me permite pensar nuevas rutas de indagación para proponer en el aula” *Documentación # 2, Karen Caballero, 18 de marzo de 2024.*

El anterior relato permite dar cuenta de que también es válido reconocer aquello que no se sabe, por lo que cobra valor indagar otras fuentes como la web, enciclopedias y recursos audiovisuales, con el propósito de enriquecer las percepciones de los niños y las niñas, a través de la indagación en conjunto, para nutrir su aprendizaje y hacerlos partícipes de su propio proceso (Furman, 2016), en donde pueden surgir nuevas preguntas por parte de los niños y de la maestra. Es con base en esos interrogantes que se pueden trazar nuevas rutas de trabajo, puesto que, como expresan Kaufmann y Serulnicoff (2000), a partir de los interrogantes planteados “el docente obtiene información que en algunos casos le permite proponer nuevas preguntas y, en otros, diseñar próximas actividades” (p. 56).

Por otra parte, las múltiples experiencias vivenciadas con los niños y las niñas lograron que ellos y ellas se acercaran de manera significativa a otras aventuras mediadas por el cuerpo, tanto de manera individual como colectiva, en donde fueron convocados a explorar con sus sentidos y reflexionar sobre ello, favoreciendo así su desarrollo y relación con el medio. Esto cobra importancia, pues afirma la idea de Wilson (1996) respecto a que “los niños pequeños aprenden principalmente a través de sus sentidos y de la manipulación

y exploración con las manos” (p.2). Así mismo, se puede evidenciar este planteamiento en relación con lo descrito en uno de nuestros ejercicios de documentación, en donde se da cuenta de la importancia de la exploración con los sentidos:

“Las distintas formas de explorar no solo tienen lugar con lo exterior sino también con el interior; consigo mismo, con el otro y con el mundo. Los niños siempre están en constante exploración la cual no siempre es verbal, pues sus sentidos acompañan su camino y su deseo por conocer y experimentar ”*Documentación # 2, Erica Parra, 04 de abril de 2024.*

Este tipo de exploración permitió que, a lo largo de las experiencias, los niños y las niñas se aproximaran a conocer en un primer momento, algunos planetas y elementos del universo, y luego, aprender acerca de las características de los dinosaurios, estrategias de defensa, sus formas de vida, hábitats y extinción, tal como se evidencia en el retrato de algunas de sus voces, posibilitándoles así aprender sobre otras cosas que no conocían, erradicar ideas, construir nuevas y ampliar su mirada (analítica y reflexiva) y empezar a sembrar cimientos de pensamiento científico, reflejados a través de las preguntas, las acciones e incluso los saberes que le transmiten a sus pares o a otras personas:

- ❖ Ricardo le preguntó a Thiago “¿Por qué lo estás pintando de rojo?”, a lo que Thiago le respondió “Porque es Marte, y Marte es rojo”.
- ❖ Salomé. “Yo dibujaré a Saturno con sus anillos”.
- ❖ Dylan “Había otros dinosaurios que tenían espinas en su espalda para protegerse, como el Espinosaurio”

- ❖ Luis “Estoy haciendo el Estegosaurio porque él tenía espinas grandes y filosas para lastimar a otros dinosaurios”
- ❖ Sara “Los dinosaurios con patas vivían en la tierra y los que tenían alas vivían en el cielo”
- ❖ Isabella “Y los que tenían aletas como los peces vivían en el mar”.

En suma, consideramos que uno de los logros más significativos de este proyecto pedagógico fue ofrecer a los niños y las niñas experiencias que los desafiaron a observar el mundo con ojos científicos, pues durante estas experiencias, pudieron expresar libremente sus preguntas, dudas, hipótesis e inferencias, las cuales no solo fueron validadas, sino que se les otorgó un valor crucial para la continuidad de las sesiones. Esto, además de potenciar su capacidad de proponer ideas, los invitó a dialogar y compartir sus conocimientos de manera abierta y genuina. Esta idea cobra relevancia porque ratifica los planteamientos de Furman (2016) en cuanto a que al retar a los niños y las niñas a compartir con el otro sus conocimientos, surge la necesidad de clarificar el objetivo de lo que hicieron y aprendieron, así como revisar sus ideas y pensar sobre aquello que está claro y lo que no, lo cual genera una reflexión que va consolidando los aprendizajes de los pequeños.

Este enunciado ratifica la importancia que tiene el papel de la maestra en estos procesos de exploración, pues es ella quien debe acompañar y guiar al niño sin intervenir de manera directa, sino más bien validando sus ideas, pues como propone Sanchidrián (2013), la maestra tiene como misión estimular la exploración de los niños dejándola libre de desenvolverse, así mismo “debe poseer el gran arte de saber limitar su intervención a fin de

que nada se perturbe ni desvíe cuando trata de ayudar a un alma que nace a la vida y que vivirá de sus propias fuerzas” (p. 166).

Adicionalmente, consideramos que las experiencias permitieron a los niños y niñas sumergirse en nuevas situaciones de aprendizaje. Al intervenir en su rutina diaria, logramos ofrecerles experiencias nuevas y cautivadoras que despertaron su interés y ampliaron sus perspectivas. Esta intervención contribuyó a un proceso de aprendizaje dinámico, en el que el conocimiento no fue preexistente, sino que se construyó progresivamente a lo largo de las sesiones. Este aspecto es especialmente valioso, ya que muestra la huella que el proyecto pedagógico dejó en la adquisición de saberes e ideas, estableciendo una base sólida para que los niños comprendieran conceptos sobre los dinosaurios, sus características, hábitats e historia.

Nuestro paso por la institución la impactó significativamente, brindando a los niños y las niñas la oportunidad de expandir sus conocimientos y aprendizajes. Les ofrecimos un espacio donde podían participar libremente, discutir, preguntar y expresar sus inquietudes sin temor a ser silenciados o ignorados. Este entorno de validación y escucha activa facilitó el aprendizaje significativo. Aunque no transformamos la realidad de la institución en su totalidad, sí aportamos elementos clave, como la creación de ambientes aprendizaje que fomentan la exploración del medio. Este proyecto no solo enriqueció a los niños y niñas, sino que también ofreció una nueva perspectiva tanto a ellos como a las maestras titulares, quienes se beneficiaron de este proyecto pedagógico desarrollado durante la práctica.

9. Conclusiones

A lo largo de este trabajo, logramos cumplir con el objetivo general de diseñar un proyecto pedagógico que favoreciera la exploración del medio en niños y niñas de 5 años del Colegio Técnico Palermo IED a través de ambientes de aprendizaje, así como dar respuesta a la pregunta planteada ¿Cómo potenciar mediante un proyecto pedagógico la exploración del medio a través de ambientes de aprendizaje en niños y niñas de grado Transición del Colegio Técnico Palermo IED? El proceso de diseño y adaptación de estos ambientes pedagógicos permitió que los niños pudieran vivenciar, de manera activa, conceptos relacionados con su entorno, específicamente a través del tema de los dinosaurios, que capturó su atención y motivó una exploración más profunda y amena.

En cuanto a los objetivos específicos, ejecutamos diversas actividades pedagógicas que promovieron la exploración del medio en los niños y niñas de Transición. Cada actividad fue diseñada para potenciar la curiosidad y el pensamiento científico, manteniendo un equilibrio entre el aprendizaje y la libertad de exploración.

El diseño de los ambientes pedagógicos fue fundamental para alcanzar los propósitos y la pregunta planteada. Creamos espacios flexibles y atractivos que generaron experiencias cognitivas significativas para los niños. A través de estos ambientes, conseguimos que los niños se sintieran motivados a preguntar, investigar y conectar lo aprendido con su vida cotidiana, demostrando que estos ambientes, pensados para la exploración, son una estrategia pedagógica pertinente y efectiva en el nivel de Transición.

El presente proyecto pedagógico nos ha proporcionado un valioso bagaje personal y profesional, permitiéndonos adquirir un conocimiento más profundo y especializado sobre

los temas principales. Esto fue posible gracias a un estudio minucioso, organizado y fundamentado de los ejes de exploración del medio y diseño de ambientes. Además, el proyecto no solo nos ofreció herramientas clave para su desarrollo, sino que también fomentó un diálogo reflexivo bidireccional entre la práctica y la teoría. Este diálogo nos llevó a repensar constantemente nuestras formas de abordar la educación en cuanto a formas, estrategias y objetivos, con el fin de lograr una integralidad en las experiencias y un proceso armónico.

Como resultado de este trabajo, hoy podemos afirmar que hemos alcanzado un dominio más sólido en nuestro discurso y quehacer educativo, lo que sin duda representa un valioso aporte a nuestra formación como docentes.

Consideramos que hemos realizado una valiosa contribución a nivel institucional. Este aporte no solo ha impactado positivamente a los niños y niñas que fueron parte fundamental de nuestro proceso, sino también a las maestras titulares, quienes ahora consideran aún más a la exploración del medio y al diseño de ambientes como una apuesta esencial en su labor la cual impacta el desarrollo integral de los niños y niñas, desde sus múltiples posibilidades y enfoques.

Del mismo modo, el desarrollo de este proyecto representa una contribución significativa a la Universidad Pedagógica Nacional, especialmente a la Licenciatura en Educación Infantil, en la Línea de Pensamiento, Creencias y Saberes del Profesor. A través de este trabajo, profundizamos en temas de la Educación Inicial y fortalecemos las perspectivas sobre cuestiones fundamentales en este campo. Además, la estructura y el enfoque de proyectos como este sirven de insumo valioso, no solo para enriquecer la visión

de las docentes en formación de Educación infantil, sino también para las maestras en general, quienes pueden encontrar en nuestras líneas elementos cercanos y propuestas interesantes que les ayuden a centrar su mirada y proponer experiencias en el contexto en donde desarrollen su labor pedagógica.

El desarrollar este proyecto nos permitió dar cuenta de cómo los ambientes pedagógicos pueden convertirse en verdaderos laboratorios de exploración, donde los niños y las niñas tienen la posibilidad de observar, experimentar y hacer preguntas sobre el mundo que los rodea. El tema de los dinosaurios, lejos de ser solo un contenido fascinante, se transformó en una herramienta potente para avivar la curiosidad y el pensamiento científico en los niños. Al diseñar ambientes que invitaban al descubrimiento, pudimos ver cómo los niños se sumergían en preguntas sobre el pasado y empezaban a hacer conexiones con su propio entorno, rememorando saberes previos y construyendo unos nuevos.

Este proyecto fue clave para entender que el aprendizaje significativo ocurre cuando el ambiente es dinámico y refleja los intereses y preguntas de los niños. En lugar de imponerles un conocimiento preestablecido, los ambientes de aprendizaje que diseñamos les ofrecieron la oportunidad de construir su propio conocimiento a través de la exploración. El tema de los dinosaurios, en particular, nos mostró cómo un contenido aparentemente lejano en el tiempo puede ser una vía efectiva para que los niños desarrollen habilidades de observación, indagación, capacidad de inferencia y formulación de teorías.

Recomendamos a las futuras maestras incorporar estas prácticas reflexivas como una estrategia central, pues aseguran una comprensión más profunda del proceso de enseñanza-aprendizaje y fomentan un ambiente pedagógico más enriquecedor.

A largo plazo, esperamos que las maestras titulares continúen desarrollando experiencias pedagógicas basadas en la exploración del medio y el diseño de ambientes de aprendizaje, ya que esta relación ha demostrado ser eficaz en proporcionar a los niños y niñas formas alternativas y más significativas de aprender. Nuestro proyecto ha abierto nuevas perspectivas en las dinámicas escolares, y esperamos que estos avances se reflejen de manera duradera en la cotidianidad de la institución.

Finalmente, llevamos con nosotras el aprendizaje de que, más allá de cumplir con expectativas académicas, lo esencial fue poder transformar todos los saberes en acciones concretas que contribuyeran al desarrollo integral de los niños y niñas que acompañamos. Con esto, podemos concluir que el proyecto no solo alcanzó los objetivos planteados, sino que también dejó una huella significativa en la forma en que los niños exploran y comprenden su medio, sentando las bases para futuros proyectos que sigan fomentando la curiosidad y el aprendizaje activo.

Referencias

- Abad, J. (2006). Escenografías para el juego simbólico.
- Adame, L y Casillas, A. (2022). Relevancia del contacto con entornos naturales en la población infantil urbana. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 7(12), 79-89.
- Aizpuru, M. (2008). La Persona como Eje Fundamental del Paradigma Humanista. *Acta Universitaria*, 18 (Esp), 33-40.
- Ander-Egg, E. (1991). EL TALLER UNA ALTERNATIVA DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA. República de Argentina. Buenos Aires. Editorial: MAGISTERIO DEL RIO DE LA PLATA.
- Ander-Egg, E. (1997). La actitud científica como estilo de vida. Ed. El Ateneo. México.
- Arnaiz, P. (2001). La psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa. Ediciones Algibe. Málaga.
- Barbosa, S. y Echeverri, M. (s.f). El taller como alternativa pedagógica. Secretaría Distrital de Integración Social. Subdirección para la infancia. Equipo pedagógico central.
- Barraza, L. (1998). Conservación y medio ambiente para niños menores de 5 años. *Especies* (7) 3:19-23.
- Blandón, L; Parra, J; Rojas, C y Romero, B. (2017). PROYECTO PEDAGÓGICO: “Diseño de ambientes para propiciar la exploración de los lenguajes del arte de los

niños y las niñas de 3 a 5 años en el área de literario del Centro aeioTU Olaya Herrera. Universidad Pedagógica Nacional.

- Boada, D. y Escalona, J. (2004). Pedagogía ambiental en Venezuela y educación inicial. *Educere*, vol. 8, 181-186.
- Castillo, L; Ramírez, J y Vargas, E. (2017). La exploración del medio como motivación para el aprendizaje significativo en el preescolar Blanca Nieves y la institución Educativa Cocorná sede el Molino. Universidad de San Buenaventura.
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 27, núm.3.
- Duarte, J. (2003). *Ambientes de Aprendizaje. Una aproximación conceptual.*
- Durán, S y Martín, C. (2014). *Diseño de ambientes para el juego: práctica y reflexión en Educación Inicial.*
- Eslava, C. (2014). *Ambientes para la infancia: escuelas entre experiencia y proyecto. Reladei.*
- Eslava, C. (2017). *Entorno y Educación: Un Tejido Invisible. Un Viaje de la Ciudad al Aula. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS). Vol.6 (1), 157-179.*
- Fandiño, G. (1990). *Estrategias pedagógicas. Secretaría distrital de integración social Subdirección para la infancia Equipo pedagógico central.*
- Fandiño, G. y Reyes, Y. (2015) *Una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia. Documento base para la construcción del Libramiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional.*

- Ferrer, M; Ribas, C y Riera, M. (2014). La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones. Revista Reladei, Vol. 3 (2), agosto 2014,19-39.
- Frabboni, F. (2005). La escuela del laboratorio más allá del proyecto y del currículo. Editorial Popular, S.A.
- Furman, M. (2016). Educar mentes curiosas: la formación del pensamiento científico y tecnológico en la infancia. Editorial Santillana.
- Galeano, J. (2009). ASAMBLEAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL. Secretaría Distrital de Integración Social. Subdirección para la Infancia. Equipo pedagógico central. Bogotá D.C.
- Grisovsky, L y Bernardi, C. (2008). Orientaciones didácticas para el nivel inicial. Serie de desarrollo curricular. Dirección General de Cultural y de Educación. Buenos Aires. 1ª parte, 10-19.
- González, A y Jaramillo, B. (2018). Ambientes para potenciar la actitud científica en niños y niñas de 2 a 4 años: una experiencia sensible en el hogar infantil Jairo Aníbal Niño. Universidad Pedagógica Nacional.
- Gutiérrez, P. (2019). La exploración del medio como laboratorio de la primera infancia. Propuesta pedagógica: La exploración del medio una ruta posible, para el trabajo pedagógico de la educación ambiental con la primera infancia. Universidad Pedagógica Nacional.
- Jaimes, G y Rodríguez, M. (1997). El desarrollo de la oralidad en el preescolar. Práctica cognitiva, discursiva y cultural. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia.

- Kauffman, V y Serulnicoff, A. (2000). CONOCER EL AMBIENTE Una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2015). Cartilla 7- Exploración del Medio.
- Manual de Convivencia. (2019). Colegio Distrital Técnico Palermo.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). La exploración del medio en educación inicial. Documento No. 24. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral.
- Montessori, M. (1986). La mente absorbente del niño. Biblioteca editorial Diana México.
- Morales, D; Ríos, I y Salinas, T. (2012). Ambientes de aprendizaje para niños y niñas del grado jardín del colegio Madrid Campestre. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Patiño, J. y Marin, V. (2020). Creación de ambientes pedagógicos como potenciadores del aprendizaje en la primera infancia. Fundación Universitaria los Libertadores.
- Quevedo, E. y Suárez, D. (1993). Los rincones de trabajo, una apuesta pedagógica en el jardín infantil. Secretaría Distrital de Integración Social Subdirección para la Infancia. Equipo pedagógico central.
- Rinaldi, C. (2009). Niños, espacios, relaciones. Metaproyecto de ambientes para la infancia. Reggio Children. Domus Academy Research Center. pp. 114-124.
- Rodríguez, M. (2017). El diseño de ambientes: una oportunidad para reflexionar mi práctica pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional.

- Sanchidrián, C. (2013). El método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sarlé, P; Rodríguez, I y Rodríguez, E. (2014). El juego en el nivel inicial. Juego y espacio; ambiente escolar, ambiente de aprendizaje. Unicef.
- Secretaría Distrital de Integración Social, Secretaría de Educación del Distrito, Universidad Pedagógica Nacional. (2011). Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Primera Infancia en el Distrito.
- Stone, M. (1998). La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. Ed Paidós.
- Tonucci, F. (1995). El niño y la ciencia.
- Vargas, F. (2018). Una experiencia desde la curiosidad y el asombro, referentes para la construcción del conocimiento en la infancia. Pontificia Universidad Javeriana.
- Vidal, T y Pol, E. (2005). La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. Universidad de Barcelona.
- Wilson, R. (1996). Comenzar a una edad temprana: Educación ambiental para niños pequeños.
- Zabalza, M. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. Universidad de Santiago de Compostela.