

Tejiendo Experiencias: Un Viaje Armónico entre Transición y Primero, a través de la exploración del medio en el Colegio Instituto Técnico Distrital Julio Flórez

Trabajo de grado presentado por:

CATALINA GIRALDO RODRIGUEZ

DIEGO FERNEY VANEGAS TOQUICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

BOGOTÁ – COLOMBIA

2024

Tejiendo Experiencias: Un Viaje Armónico entre Transición y Primero, a través de la exploración del medio en el Colegio instituto Técnico Distrital Julio Flórez

Proyecto pedagógico implementado en el CITD Julio Flórez

Catalina Giraldo Rodriguez

Código: 2020258033

Diego Ferney Vanegas Toquica

Código: 2020258075

Trabajo de grado para optar por título de licenciados en educación infantil

Tutora:

Diana Isabel Marroquín Sandoval

Magister en Educación

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

BOGOTÁ – COLOMBIA

2024

Dedicatoria

A Dios, cuya gracia y guía han sido la luz que ha iluminado cada paso de este viaje académico, dedico este trabajo de grado con profundo agradecimiento y humildad. En Su infinita sabiduría, encuentro fortaleza y dirección en los momentos de duda y dificultad.

A mis queridos padres, cuyo amor incondicional, apoyo inquebrantable y sacrificio desinteresado han sido la base sobre la cual he construido mis sueños y logros, les dedico este trabajo con eterna gratitud. Vuestra constante presencia y orientación han sido el faro que me ha guiado en este camino de aprendizaje y crecimiento.

A mi amada hermana, compañera de aventuras y confidente, dedico este logro con cariño y aprecio. Tu constante ánimo, amor y comprensión han sido un regalo invaluable en mi vida, inspirándome a alcanzar mis metas con determinación y alegría.

Que este trabajo sea un tributo a vuestra inquebrantable fe en mí y un reflejo de la profunda influencia que han tenido en mi vida. Con amor y gratitud infinitos, esta tesis está dedicada a Dios, mis padres y mi hermana.

Catalina Giraldo Rodriguez

Dedicatoria

Dedico este trabajo de grado primero que todo a Dios, porque fue su gracia lo único que me ha traído hasta aquí, por tener el privilegio de recibir el don de enseñar y solamente ser un instrumento en sus manos para que su voluntad sea hecha aquí en la tierra, por poder llevar en mi boca un mensaje que el mundo necesita escuchar, porque toda la sabiduría y fortaleza solamente pudieron venir de Él. Isaías 55:9

A mis padres por ser el apoyo incondicional cada día de mi vida, este triunfo es más suyo que mío, su sacrificio y esmero son algo que nunca poder pagar, sus oraciones, amor incondicional, sabiduría y dirección cuando no sabía que hacer me llevaron a ser lo que soy hoy, soy el resultado de unos padres que no se cansaron de creer.

A mis hermanos Anderson y Juan Carlos que siempre supe que estarían ahí, listos cuando necesitara de su apoyo.

A cada niño y niña que pude encontrarme en el camino y aquellos que me cruzaré, solo espero haber podido y poder impactar sus vidas con lo mejor que pude y puedo dar.

Diego Ferney Vanegas Toquica

Agradecimientos

Queremos comenzar expresando nuestro profundo agradecimiento a Dios, cuya gracia y misericordia han sido nuestra guía constante a lo largo de este viaje académico. Su fortaleza y dirección han sido fundamentales en cada paso que hemos dado.

A nuestros padres, les debemos una deuda de gratitud que nunca podremos saldar completamente. Su amor incondicional, sacrificio y apoyo constante han sido el pilar sobre el cual hemos construido nuestra educación y nuestras vidas. Su presencia y orientación han sido esenciales en cada logro alcanzado.

A nuestra tutora, Diana Isabel Marroquín Sandoval, le agradecemos sinceramente por su dedicación incansable, su sabiduría y su orientación experta a lo largo de este proceso. Su compromiso con nuestro crecimiento académico ha sido una inspiración constante que nos ha llevado hacia el éxito.

A nuestro amigo Jonathan, queremos expresar nuestro más profundo agradecimiento. Tu amistad ha sido un tesoro invaluable en este viaje. Tus palabras de aliento, tu apoyo incondicional y tu presencia constante han sido un faro de luz que ha iluminado los momentos más difíciles y ha hecho que cada paso sea más significativo.

Agradecemos a los niños y las niñas que participaron en este proyecto, su entusiasmo, curiosidad y participación activa fueron fundamentales para el desarrollo y éxito del mismo. Su alegría, creatividad y energía nos inspiraron a seguir adelante y nos recordaron la importancia de trabajar por y para su bienestar. ¡Gracias por ser parte de este viaje educativo y por enseñarnos tanto con su autenticidad y espontaneidad!

También queremos agradecer a todos aquellos que, de una manera u otra, contribuyeron a este proyecto, ya sea con sus consejos, comentarios o simplemente su presencia alentadora. Su colaboración ha enriquecido este trabajo y ha sido fundamental en su desarrollo.

Tabla de contenido

1.	INTRODUCCIÓN	9
2.	MARCO CONTEXTUAL	11
2.1.	Contexto social y cultural del entorno	11
2.2.	Descripción de la infraestructura y el ambiente educativo institucional	12
2.3.	Fundamentación pedagógica.....	15
2.4.	Caracterización de los niños y las niñas	19
2.5.	Caracterización de las maestras	20
3.	SITUACIÓN PROBLÉMICA	22
4.	MARCO CONCEPTUAL	26
4.1.	Antecedentes	26
4.2.	A qué le llamamos transiciones.....	35
4.2.1.	Las transiciones en el entorno educativo.....	36
4.2.2.	Las transiciones armoniosas en el marco de la política pública en Colombia.....	39
4.3.	La Articulación curricular	45
4.3.1.	¿Qué tipos de articulación se deben tener en cuenta para estas transiciones?.....	47
4.3.1.1.	Articulación horizontal	52
4.3.1.2.	Articulación vertical.....	53
4.4.	Las niñas y los niños como protagonistas de sus procesos de desarrollo y aprendizaje.....	54
4.4.1.	Actividades rectoras en la primera infancia.....	55
4.4.1.1.	La Exploración del medio como actividad rectora.	57
5.	PROPUESTA PEDAGÓGICA	62

5.1.	Enfoque pedagógico.....	63
5.2.	Instrumentos para la proyección y valoración de la propuesta pedagógica.....	65
5.3.	Estrategia pedagógica	67
5.4.	Planteamiento de la propuesta pedagógica	69
5.4.1.	Objetivo general.....	69
5.4.2.	Específicos.....	69
5.4.3.	Fases	70
5.4.3.1.	Fase I Caleidoscopio de intereses.	70
5.4.3.2.	Fase II Creadores de sueños e ideas.....	71
5.4.3.3.	Fase III Tejiendo Historias: Encuentro de científicos.....	72
6.	DESARROLLO DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA.	75
6.1.	Fase I: Caleidoscopio de Intereses	75
6.1.1.	Taller 1 con las niñas y los niños: Conociendo los Mundos Interiores de los Niños y las niñas.	75
6.1.2.	Taller 2: Aventura Científica	82
6.2.	Fase II: futuros genios de la ciencia.....	88
6.2.1.	Taller 3: El club de la ciencia.....	88
6.2.2.	Taller 4: aventura lluviosa.....	92
6.2.3.	Taller 5: Encantos Acuáticos: Explorando el Ciclo del Agua a través de la Lluvia Mágica.	96
6.2.4.	Taller 6: gotas de conocimiento	101
6.3.	Fase III: Tejiendo Historias: Encuentro de científicos.....	103
6.3.1.	Taller 7: La magia de la lluvia	103
6.4.	Taller con las maestras	106
7.	REFLEXIONES FINALES	110
7.1.	Los espacios – ambientes pensados para las niñas y los niños les proporciona seguridad y confianza.	110

7.2. Los niños y las niñas aprenden relacionando sus vivencias con lo propuesto por su maestra.....	118
7.3. Los niños y las niñas construyen identidad y pertenencia a partir de la creación de un club de ciencias, una manera de generar procesos armoniosos.	121
7.4. El discurso como un elemento fundamental en el quehacer docente.....	124
7.4.1. La importancia del diálogo entre los maestros y maestras	128
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	130

1. INTRODUCCIÓN

La transición de los niños y niñas de la educación inicial a básica primaria es un momento crucial en su desarrollo educativo y emocional. En este proceso, es fundamental garantizar transiciones armoniosas que les permitan adaptarse de manera adecuada a su nuevo entorno escolar. La articulación entre los diferentes niveles educativos juega un papel esencial en este proceso, facilitando la continuidad de los aprendizajes y promoviendo una experiencia educativa integral. En este contexto, la exploración del medio se convierte en una herramienta pedagógica invaluable, ya que permite a los niños y niñas familiarizarse con su entorno, desarrollar habilidades de observación, experimentación y descubrimiento, y fomentar su curiosidad del mundo que les rodea.

Esta propuesta pedagógica se realizó en el CITD Julio Flórez en la ciudad de Bogotá en la sede Santa Rosa con niños y niñas de los grados transición y primero, que tuvo como intención la creación de un club de ciencia llamado “Pequeños Científicos” con el fin de que este pueda llegar a funcionar como una estrategia pedagógica que haga posible la articulación entre grados dentro del colegio y permita una transición armoniosa de los niños y las niñas en el paso de la educación inicial a la básica primaria.

Para lo cual, en este trabajo de grado se encontrará una contextualización que aborda la descripción de aspectos como: su infraestructura, su fundamentación pedagógica, la caracterización de las niñas y los niños, la caracterización de las maestras y la descripción de la zona en donde se ubica la institución.

Esta propuesta pedagógica se desarrolló a partir de ciertas problemáticas que se pudieron identificar al momento en el que los niños y las niñas pasan de transición a primero, ya que, en transición el proceso de aprendizaje está centrado en una enseñanza por dimensiones del desarrollo teniendo en cuenta las particularidades de cada uno de ellos, por el contrario, en primero, este proceso está centrado principalmente en un aprendizaje por contenidos académicos, donde las maestras se ven presionadas a cumplir con ciertos estándares que exige la institución, lo cual genera un paso difícil para los niños y las niñas al hacer que sus dinámicas cambien de forma drástica.

Dentro del marco conceptual para este trabajo, se abordaron términos que permitieron comprender de manera teórica, conceptual e histórica la profundidad de los temas centrales

expuestos, términos que no solo se definieron desde la generalidad sino también desde el marco de la política pública en Colombia. Teniendo esto en cuenta, se habla de transiciones armoniosas, de articulación curricular, actividad rectora y exploración del medio.

En este sentido, el presente trabajo de grado se enfoca en analizar y proponer estrategias pedagógicas que favorezcan una transición exitosa de los niños y niñas de educación inicial a la básica primaria, teniendo en cuenta la importancia de las transiciones armoniosas, la articulación curricular, la exploración del medio y la creación del club "Pequeños Científicos". A través de un enfoque pedagógico centrado en el desarrollo integral de los niños y niñas, que busca brindar herramientas y recursos que potencien su aprendizaje, promuevan su creatividad y fortalezcan su autonomía en este proceso de transición educativa.

Por último, en el análisis de todo lo ocurrido se evidencia la importancia de propiciar espacios donde los niños y las niñas puedan expresarse de forma segura y se generen aprendizajes significativos, a partir de sus experiencias previas y de sus intereses, que promuevan el pensamiento científico, la creatividad, la curiosidad y la construcción de hipótesis, lo anterior potenciado por la maestra, la cual es un agente fundamental en el proceso de transición entre un grado a otro.

2. MARCO CONTEXTUAL

2.1. Contexto social y cultural del entorno

El Colegio Instituto Técnico Distrital Julio Flórez, se encuentra ubicado en el Barrio Santa Rosa, de la localidad 11 Suba en Bogotá D. C. en la Calle 102ª # 70-40; creado por la Secretaría de Educación Distrital (SED) y cuyo nombre se debe en honor al poeta colombiano Julio Flórez, uno de los más importantes de la literatura colombiana, con la intención inculcar en sus estudiantes los valores y la sensibilidad poética, para que puedan desarrollar su creatividad y su amor por la literatura. La institución ha pasado por muchas transformaciones, pues inicialmente se conformó como la escuela Santa Rosa en 1957, sin embargo, años más tarde y tras algunas fusiones adquiere el nombre actual con reconocimiento de carácter técnico.

El sector donde se encuentra ubicada la institución educativa se distingue por su presencia comercial marcada en sus alrededores, especialmente en las vías principales como la calle 116, la avenida Boyacá y la avenida Suba; en donde la oferta consiste en almacenes de cadena, restaurantes de franquicia, concesionarios, estaciones de servicio y la fundación clínica Shaio. En su mayoría, el estrato socioeconómico que prevalece en la zona es el 3, aunque existen áreas donde este puede llegar hasta el estrato 5. Las viviendas, en su mayoría, constan de 2 o 3 plantas y presentan acabados de calidad visible, además, el 100% de las residencias cuentan con todos los servicios públicos instalados.

Entre los lugares de interés que enriquecen la vida del barrio, se encuentran el salón comunal y la Biblioteca Local “Santa Rosa”, ambos espacios ubicados en una misma casa, cada uno en un piso o planta; ambos espacios son de difícil aprovechamiento por parte de la institución, ya que, el primero cuenta con diversos programas ya estipulados que dificultan el acceso y el segundo, por su horario de atención fuera del horario en que los niños y las niñas se encuentran estudiando. Por otro lado, encontramos la sede A del Colegio Instituto Técnico Julio Flórez que limita con el Club Los Lagartos, a lo largo de la avenida Boyacá, y rodeado por los barrios Bonanza, Las Ferias, La Floresta, Pontevedra e Ilarco, también, cuenta con solamente dos parques conocidos para el disfrute de la comunidad, el primero, es el Parque Bolsillo y el segundo el parque Morato II, este último con una amplia zona verde, ambos tienen poca infraestructura, solamente poseen una cancha y estructuras simples con un solo rodadero, un pasamanos y dos o tres columpios, pero, con los permisos y seguridad adecuada, puede ser un

espacio para realizar actividades pedagógicas y de experimentación; al interior el barrio Santa Rosa se configura como un espacio residencial que alberga una diversidad de pequeños comercios, como tiendas de barrio, que satisfacen las necesidades de sus habitantes.

Cabe aclarar que dada la estratificación de la zona en que se encuentra el colegio, los casos de niños y niñas que viven en las cercanías o zonas aledañas son pocos y la mayoría provienen de lugares relativamente alejados, por lo cual llegan en rutas suministradas por el distrito. Estos espacios físicos aledaños al colegio, no posibilita que la institución los utilice para intereses educativos o pedagógicos.

2.2. Descripción de la infraestructura y el ambiente educativo institucional

El colegio Julio Flórez, es una institución educativa oficial de carácter técnico, comprometida con la formación integral de sus estudiantes. Este centro educativo ofrece una amplia gama de niveles educativos que incluyen el Bachillerato Internacional con enfoque técnico, brindando así una educación versátil que combina la excelencia académica con una sólida formación técnica. Además, cuenta con programas de educación primaria para los más jóvenes.

Por otro lado, posee una diversa población estudiantil, compuesta por niños y niñas entre los 5 y los 17 años, pertenecientes a diversos estratos sociales, que abarcan desde el estrato 2 hasta el estrato 5. Esta diversidad promueve un ambiente enriquecedor donde los estudiantes pueden crecer juntos, aprendiendo acerca de las diferentes perspectivas culturales y sociales.

La institución ofrece una variedad de especialidades de bachillerato técnico que incluyen Administración de Empresas, Programación de Software, Manejo Ambiental, Diseño e Integración Multimedial, y Administración Hotelera y Turística. Estos programas se diseñan para preparar a los estudiantes para el mundo laboral actual, brindándoles las habilidades necesarias en campos demandados y en constante evolución. Además de su enfoque académico, el Colegio Julio Flórez también se preocupa por el bienestar de sus estudiantes al ofrecer servicios de refrigerio y almuerzo. Esto garantiza que los jóvenes tengan acceso a una alimentación adecuada durante su jornada escolar, promoviendo así su salud y concentración en el proceso de aprendizaje.

El colegio cuenta con dos sedes, las cuales son: bachillerato y primaria, la descripción se centrará en esta segunda, dado que será el lugar en que se hará la implementación del proyecto pedagógico.



2sede bachillerato



1sede primaria



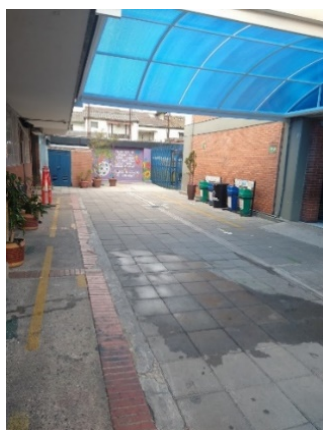
La infraestructura de la sede primaria consta de un edificio de 3 pisos, en el piso 1 se encuentran los salones de educación inicial y grado primeros, sala de informática y sala de tecnología. En el piso 2 se encuentran los grados segundos y terceros. Finalmente, en el piso 3 se ubican los grados cuartos y quintos. A pesar de que la infraestructura de la institución podría permitir encuentros entre los niños y las niñas que posibiliten un tránsito armonioso, hasta el momento no hay evidencia de su existencia.



Sin embargo, encontramos una edificación de dos niveles; en el piso 1 se encuentra la sala de profesores, coordinación, orientación, sala de conciliación, en el piso 2 se ubica el auditorio y la biblioteca, siendo estos dos últimos espacios en los que los encuentros entre diferentes grados se harían posibles; adicional a esto hay una enfermería, la cual la mayoría del tiempo se encuentra cerrada, pues no hay una persona que este a cargo permanentemente.



Finalmente, encontraremos el patio o una cancha, lugar donde toman su tiempo de descanso; todos los espacios tienen un tamaño adecuado con relación a la cantidad de niños y niñas presentes, a excepción de este último, pues en los recesos cuando todos los grados se encuentran allí, no alcanza a ser suficiente para que todos puedan divertirse libremente, y dado que comparten simultáneamente desde los grados segundo a quinto, aquellos que son mayores por su corporalidad notablemente más grande, pueden ocasionar accidentes sin intención que afectan a los más pequeños; para evitar estas situaciones, el colegio optó por que los maestros en formación usaran juegos de mesa durante estos momentos para llamar la atención de los niños y las niñas, y así lograr mitigar los posibles accidentes que se puedan presentar.



Por otro lado, el lugar en el que los niños y las niñas de grado primero toman su descanso se ubica frente a coordinación, este es un espacio apartado exclusivamente para ellos, dado que, la diferencia a nivel de desarrollo en estatura y fuerza con respecto a los grados segundos ya se hace bastante notable, por lo que la institución busca evitar los inconvenientes mencionados anteriormente.

Junto al espacio que ocupa grado primero, se puede ver una reja azul que separa también a los grados pre jardín, jardín y transición de los demás; esta es la entrada a sus aulas y al patio que solamente pueden ocupar ellos, si bien, se podría entender que esta distribución y control de espacios puede estar pensada por la seguridad de los niños y las niñas, también limita el contacto de los más pequeños con otros grados de la institución que bien aprovechado, podría ser un punto de partida que sirva como andamiaje para la transición.



2.3. Fundamentación pedagógica

La institución educativa cuenta con un PEI denominado “Jóvenes líderes transformadores de la realidad”, por lo cual, la misión dice que “El Colegio Instituto Técnico Distrital Julio Flórez es una institución de carácter oficial que propende por una educación innovadora y de calidad; para formar ciudadanos del mundo, líderes críticos, creativos y solidarios, comprometidos con la transformación social y el desarrollo humano sostenible” y su visión se propone que “En el año 2026, el Colegio Instituto Técnico Distrital Julio Flórez será reconocido a nivel distrital y nacional como una institución innovadora que ofrece una educación de calidad; comprometido con la formación de jóvenes felices y competentes para afrontar los desafíos y necesidades del siglo XXI. Fortalecido en alianzas con el sector productivo y entidades de educación superior acreditadas”.

De acuerdo con lo anterior, tanto la misión como la visión apuntan a conseguir los objetivos detrás del PEI, entre los que se pueden resaltar:

- “Formar jóvenes líderes transformadores de la realidad que potencien sus capacidades y habilidades desde la práctica del trabajo colaborativo para la búsqueda de soluciones a problemas de su contexto social y cultural” (CIDT Julio Flórez, s. f.).
- “Propiciar un ambiente escolar acorde con los principios de la sana convivencia desde la diversidad, la diferencia, la identidad, y el principio de solidaridad que permitan crear relaciones humanas basadas en el respeto y el reconocimiento mutuo para la transformación del conflicto en el ámbito escolar” (CIDT Julio Flórez, s. f.).
- “Desarrollar un proceso formativo en competencias básicas y especializadas que facilite la consolidación de habilidades de pensamiento crítico y creativo desde la perspectiva de

la construcción de conocimientos, el aprendizaje significativo y el desarrollo de proyectos” (CIDT Julio Flórez, s. f.).

Por lo tanto, el enfoque educativo del Colegio Instituto Técnico Distrital Julio Flórez se centra en el desarrollo completo del individuo, buscando una formación de alta calidad en diversas áreas de desarrollo y promoviendo una educación orientada hacia la vida, basada en adquirir conocimientos fundamentales. Estos conocimientos permiten que los estudiantes aprendan a convivir consigo mismos, relacionarse con otros y enfrentar los desafíos cotidianos. Además, les capacita para tomar decisiones, resolver problemas, convivir armoniosamente, superar obstáculos y comunicarse eficazmente, todo ello considerando las características actuales de la sociedad, como la diversidad, la globalización y la sostenibilidad, en el contexto de una visión humanista del siglo XXI.

Según la agenda escolar para los años 2022 y 2023 se concibe el liderazgo como un proceso relacionado tanto con la disposición de vida de quien lo ejerce como con una estrategia institucional que se construye colectivamente para alcanzar los objetivos más elevados. Implica tener una visión y motivar a otros a compartirla. La motivación que lleva a alguien a asumir un rol de liderazgo está vinculada a sus valores fundamentales y a su capacidad para imaginar soluciones a los desafíos cotidianos.

En este contexto, un líder que basa sus decisiones en un sólido sentido ético inspira a otros a actuar de manera ética, evitando intereses personales y mostrando una verdadera vocación de servicio para lograr metas comunes, representa el tipo de liderazgo necesario en la actualidad. La sociedad colombiana atraviesa una crisis profunda en cuanto a valores, lo que se manifiesta en la corrupción en todos los niveles.

Así, la formación de un "joven líder transformador de la realidad" se vuelve urgente para la sociedad, y esta formación debe comenzar en el entorno escolar. Identificar y definir sus cualidades clave es esencial para la estrategia institucional del CIDT Julio Flórez. Desde la perspectiva de la formación integral y el desarrollo humano, un joven líder transformador en este colegio se caracteriza por poseer cuatro cualidades esenciales que lo distinguen y lo hacen reflejar la identidad de la institución: es ético, genuino, trabaja bien en equipo y tiene una visión innovadora y la capacidad de llevarla a cabo.

El colegio organiza la propuesta pedagógica de sus espacios curriculares por campos de formación los cuales consisten en la agrupación de asignaturas de acuerdo con el área; además, interactúan entre sí y son coherentes en su propósito de formar a los estudiantes en competencias para la vida. Cada campo de formación está integrado por asignaturas que desarrollan el aprendizaje de manera gradual, continua e integral durante todos los grados de formación.

En el campo de formación de educación inicial (prejardín, jardín y transición) se integran todos los procesos de aprendizaje a través de proyectos de aula enfocadas en los intereses y necesidades de los niños; el campo de formación de los saberes sociales han integrado materias como “ciencias sociales, filosofía, ciencias políticas y económicas, y desde el año 2019 por acuerdo institucional religión y ética se fusionaron en la asignatura de Pensamiento y formación para la vida” (CIDT Julio Flórez, s. f.), es así como se pretende que los niños y las niñas sean partícipes y sujetos que intervienen y transforman su contexto desde el conocimiento de la sociedad, la historia, la cultura y los cambios que pueda presentar.

El campo de formación matemático está conformado por las siguientes asignaturas: matemáticas, geometría y desarrollo del pensamiento matemático y geométrico; reconociendo la matemática como parte fundamental para la vida, pues se encuentran inmersas en la gran mayoría de situaciones que los niños experimentaran en su diario vivir, lo cual requerirá ciudadanos competentes; en el campo de formación de la comunicación involucra materias como lengua castellana, idioma extranjero y lectoescritura, dado que, estas son exigidas por la ley como obligatorias, también son fundamentales y acordes al PEI.

Por otro lado, el campo científico – tecnológico se encuentra conformado por las asignaturas de ciencias naturales, química, física, tecnología e informática, de esta forma el colegio pretende comprender los avances tecnológicos y en la medida de lo posible aplicarlos, logrando que el que hacer pedagógico sea acorde con la vida del estudiante y su entorno; finalmente, encontramos el campo de formación especializado y proyecto de vida, del cual no hablaremos a fondo, pues este está directamente relacionado y anexo a la educación secundaria, nivel que no involucra nuestras funciones dentro de la práctica en la institución.

El colegio usa un modelo pedagógico basado en el aprendizaje por competencias, transversales a todos los campos de formación, este modelo busca el desarrollo de habilidades prácticas y teóricas en los estudiantes para desempeñarse con éxito en la sociedad. Utilizan una

página web llamada Edupage, la cual, facilita el trabajo de gestión de notas, comunicación bidireccional entre maestros y las familias, transmisión de información de las calificaciones, trabajos y tareas, entre otros (CIDT Julio Flórez, s. f.).

El proceso de evaluación se divide en Bajo, Básico, Alto y Superior, de acuerdo con los logros obtenidos por cada estudiante, así mismo en la gestión de notas en Edupage, se ponderan y promedian los resultados que definirán el resultado final de cada periodo y del año, la institución tiene especial interés, según las fuentes consultadas en desarrollar habilidades y competencias para su desarrollo en la sociedad, es así como conforman su propuesta pedagógica de manera transversal a todos los campos de formación, permitiendo una formación integral.

Según las maestras del grado transición, ellas no siguen una malla curricular predefinida ni planeaciones estrictas, ya que la institución no les exige la implementación de estas. No obstante, las maestras utilizan los Documentos Básicos de Aprendizaje (DBA) y los lineamientos pedagógicos y curriculares para la educación inicial del distrito como una referencia para determinar lo que los niños y las niñas aprender en este momento de vida. A partir de las características y necesidades del grupo, se flexibilizan los contenidos. Esta flexibilidad varía debido a que se cuenta con dos cursos, uno de los grupos ha estado en la institución desde el nivel de jardín, mientras que el otro grupo es completamente nuevo. .

En el caso del grado primero, las maestras deben reunirse al comienzo del año para establecer la malla curricular basada en los DBA y los lineamientos pedagógicos que seguirán durante ese período. Sin embargo, cuando las maestras reciben a sus grupos, ajustan los contenidos de acuerdo con las necesidades y características específicas identificadas. Esto se debe a que se cuentan con tres cursos de grado primero, mientras que en transición solo hay dos. Siguiendo con esta idea, al pasar al grado primero, los grupos continúan con sus mismos integrantes, los únicos cambios que se producen son la integración de algunos recién llegados a la institución, niños o niñas repitentes y la salida de aquellos que son retirados; por lo tanto, el tercer grupo de primero se conforma completamente por nuevos ingresos, teniendo en cuenta que algunos de ellos nunca han tenido una experiencia escolar previa.

En lo que respecta a la transición desde la educación inicial al grado primero, las maestras de transición y de primero se reúnen en diferentes momentos durante el año para compartir información sobre el progreso de cada niño, tanto en el aspecto educativo como en el

social. También se discuten los logros y casos especiales. Esto tiene como objetivo permitir que las maestras de primero tengan un contexto claro sobre el grupo que recibirán el próximo año. Sin embargo, en ocasiones, las maestras de primero deben cumplir con ciertos criterios que permitan dar cuenta de lo aprendido por los niños y las niñas.

2.4. Caracterización de los niños y las niñas

En el grado transición encontramos niños y niñas entre los 4 y 5 años, curiosos, exploradores, donde la pregunta se convierte en el vehículo para generar nuevos conocimientos, les llama la atención la letras y los números y están en constante pregunta de qué dice aquí, de cómo se escribe esa palabra y hacen asociaciones de sonidos y letras con las de su nombre, son arriesgados y el manejo de su cuerpo les permite desenvolverse con ligereza en los espacios institucionales, hay conflictos en sus relaciones por lo que es necesario mediar constantemente con ellos para la solución de sus problemas. Las maestras intentan que el aprendizaje se base en el juego, como posibilidad para descubrir nuevas cosas, aunque muchas veces se cae en la rutina y monotonía de las clases. Encontramos niños y niñas de inclusión con diagnósticos específicos como el autismo.

Hemos podido identificar gustos e intereses de los niños y las niñas del grado transición, les encantan los juegos al aire libre, saltar, columpiarse, jugar a la pelota, etc. Suelen tener juguetes favoritos, en especial muñecos, coches o aquellos con los que puedan hacer construcciones, se expresan a través del arte, disfrutan dibujando y pintando; dado que la mayoría no saben leer ni escribir, les gusta la lectura en voz alta por parte del maestro, quieren hacer nuevos amigos, les atrae la música y el movimiento que esta inspira, la naturaleza los lleva a explorar todo lo que les rodea, imaginan situaciones o inventan juegos a partir de sus vivencias, juegos de roles, aventuras imaginarias, etc.

Los niños y las niñas ingresan a las 6:20 am, hora en la que inicia la primer hora de clase, la cual va hasta las 7:20 am, la segunda hora de 7:20 a 8:20 am, durante este tiempo también deben tomar el refrigerio para después salir a su descanso hasta las 8:45 am, al regresar al salón inician los siguientes tres espacios de clase, cada uno de 55 minutos hasta las 11:30 am, donde inicia su sexta asignatura que al igual que en la segunda es un tiempo compartido en esta ocasión por el almuerzo que finaliza a las 12:20 pm, así inician la últimas dos clases de jornada con igual tiempo que las demás para que sean recibidos por sus familias o acudientes a las 2:10 pm. Para

grado primero la rutina y horario es igual, excepto por la hora en que se toma el descanso, en este caso es de 9:15 a 9:45 am, es decir que la hora anterior es compartida por la toma de refrigerio. En donde en ocasiones, toman relevancia las acciones pedagógicas, ya que, el tiempo destinado para ingerir los alimentos es sumamente corto, para luego, continuar con la clase.

En el grado primero, encontramos niños entre los 6 y 7 años, en esta etapa de la educación primaria vemos como los niños y niñas aprenden la lectura a través de cartillas solicitadas por la institución, las cuales contienen las letras y sus respectivas combinaciones silábicas con alguna ilustración gráfica, de esta forma las repiten hasta llegar a la memorización, al mismo tiempo que van llenando sus espacios imitando la escritura; en matemáticas algunos hacen cálculos sencillos y comprenden textos básicos; de una u otra forma, el tránsito de la educación inicial a grado primero va acompañado de grandes cambios entre ellos, en cada grado también encontramos niños de inclusión con diagnósticos específicos.

Los juegos que más les gustan son aquellos en los que pueden correr, esconderse y sentirse perseguidos, como por ejemplo el lobo, carreras, entre otros. Un tema recurrente entre las niñas es el maquillaje, ya que, ocasiones suelen jugar a maquillarse como los adultos, utilizando brillos, sombras y a veces los colores; entre otras cosas; un común denominador bastante marcado es el gusto por acercarse para contar sus experiencias o anécdotas sobre sus actividades con sus familias, si les han comprado algún juguete u otro objeto.

Normalmente las discusiones y disputas que se dan al interior del aula entre los niños en ambos grados son similares, suelen ocurrir porque uno ya no quiere ser amigo del otro, porque no quiere prestarle algún elemento o por acusar a algún compañero a causa una conducta inadecuada desde su punto de vista que viola las reglas establecidas previamente en el aula, en consecuencia, los niños buscan al adulto como ayuda para mediar; también suelen expresar su enojo y frustración frente a estas situaciones golpeando al otro o llorando.

2.5. Caracterización de las maestras

La formación académica de las maestras que se encuentran a cargo de los grados primero va en promedio hasta la maestría, poseen títulos como licenciadas en educación especial, licenciadas en educación básica en ambos casos con maestría en educación y algún caso especial en que la licenciatura que desarrollaron no tiene que ver con la educación inicial sino con grados más avanzados. Generalmente su relación con los niños y con las niñas parte del respeto y la

comunicación, por otro lado, en el caso de los grados la educación inicial, las maestras titulares en su mayoría son licenciadas en preescolar o licenciadas en educación infantil, también con formación en maestría; la relación con los niños y las niñas es basada en la comunicación y el respeto, con el fin de enseñar que los aportes tanto de sus compañeros como los de los adultos a su alrededor deben ser escuchados y respetados. Son maestras que se rigen por lo que plantea la institución, sin embargo, plantean tener autonomía para ellas determinar que se enseña, que se aprende y como organizar su grupo.

3. SITUACIÓN PROBLÉMICA

Tras observar detenidamente y mantener un constante diálogo con las maestras, se ha identificado una brecha evidente entre el grado de transición y el grado primero. En estos niveles educativos, las dinámicas y las expectativas de aprendizaje varían significativamente.

Para comprender mejor esta afirmación, se explorarán algunos aspectos del grado transición y del grado primero, realizando una breve comparación entre ambos, incluyendo sus dinámicas y demandas pedagógicas.

En transición, las aulas se diseñan para fomentar la socialización y el trabajo colaborativo entre los niños y las niñas. Se ha notado que la gestión del tiempo en este espacio es más flexible, sin horarios rígidos, permitiendo que cada uno avance a su propio ritmo. Además, se incluyen pausas para el juego entre actividades, con el propósito de mejorar la concentración en las distintas experiencias. El descanso se considera un momento valioso para la interacción libre, y se proporcionan diversos juguetes que en varias ocasiones fomentan el juego de roles.

El ambiente en educación inicial es acogedor ya que cuenta con mobiliario que permite que los niños y las niñas tengan acceso a los materiales de forma continua, además de este, las maestras están abiertas al diálogo lo que permite la participación de forma activa y se valora la expresión de los intereses y opiniones de cada uno, lo que crea un entorno donde se sienten seguros para preguntar y explorar. Las maestras establecen normas de convivencia y promueven la resolución de conflictos a través del diálogo, fomentando una interacción saludable entre todos, además de esto tratan de tener una relación cercana, en la que ellos pueden contarles sobre su vida fuera del colegio.

Por otro lado, se ha observado que las maestras enfocan su labor en el cuidado de los niños y las niñas actuando como mediadoras en su proceso de aprendizaje, respetando los ritmos individuales. También se ha notado una comunicación constante en donde se coordinan actividades académicas y sociales en pro del bienestar. En cuanto a la evaluación, se ha hecho más énfasis en el proceso en lugar de resultados finales, ya que, se reconoce que cada uno tiene un ritmo de aprendizaje único, influenciado por experiencias previas y lo que se pretende es valorar el proceso y los avances que logran.

Respecto a la comunicación con las familias, se observa que se mantiene a través de la página de la institución, WhatsApp y agendas. Estos medios permiten a las maestras proporcionar información sobre el progreso de los niños y las niñas, además de que las familias puedan informar acerca de las ausencias o situaciones especiales.

Pasando al grado primero, son notorias diferencias en las dinámicas. Los niños y las niñas trabajan en mesas individuales y las clases se estructuran en bloques de alrededor de 45 minutos. La mayoría de las actividades se realizan desde sus puestos, a menudo en cuadernos o libros de trabajo. Las pausas activas y el trabajo en grupo son menos frecuentes, y en ocasiones se espera que algunos de sus comportamientos se asemejen al de los adultos. El juego y la exploración se ven reducidos, ya que se consideran sinónimo de “desorden”; las maestras se sienten presionadas para cumplir con ciertos logros académicos, lo que crea una sensación de carrera en lo que se refiere al desarrollo académico por alcanzar los estándares institucionales.

La comunicación entre las maestras de grado primero y las familias está limitada únicamente a la plataforma de la institución, por esta se hace el envío de información, ya sea de forma general para todo el curso o para cada niño y niña en específico, en caso de que requieran hablar con la maestra, debe conocer el día en el que realiza atención a las familias y solicitar una cita previamente por la plataforma de la institución o debe esperar a la reunión de entrega de boletines.

A pesar de los esfuerzos de las maestras de educación inicial por lograr una transición gradual entre los grados, se ha notado una falta de articulación efectiva entre ellos, lo que se agrava por las expectativas más rigurosas de las maestras del grado primero, cabe mencionar que hubo un tiempo en el que los niños y las niñas de primero no contaban con una maestra que les dictara las asignaturas básicas, sino que por el contrario siempre se rotaban los profesores de las distintas asignaturas para dictarles clase, lo que también es un cambio brusco en las dinámicas de los niños y las niñas puesto que ellos venían acostumbrados a ver a su maestra todo el día y trabajar únicamente en dos cuadernos (números y letras) a pasar a ver 12 asignaturas diferentes, además de esto se trabaja desde los campos de formación en donde se agrupan distintas asignaturas creando así un diálogo entre estos sin segmentar a ninguno, creando así una comunicación entre las maestras y maestros encargados de estas asignaturas.

Cabe mencionar que la institución organiza los grados por ciclos, siendo el primero de ellos el ciclo inicial conformado por los grados jardín y transición, según la agenda escolar, este no trabaja bajo la guía de los campos de formación (mencionados anteriormente), sino que lo hace a través de ejes de trabajo entorno al desarrollo social y personal, expresión de la comunicación a través de los lenguajes y el movimiento y la experimentación y pensamiento lógico. Posteriormente encontramos el ciclo 1 que incluye los grados primero y segundo; es a partir de este punto en donde el trabajo se realiza con la directriz de los campos, lo cual muestra el cambio radical expresado anteriormente.

Según lo conversado con las maestras de grado transición y, según el currículo, los niños y las niñas aprenden a observar y explorar su entorno, en este momento deben aprender a identificar elementos como plantas, animales, objetos y personas, y desarrollar habilidades sociales, desarrollan conceptos como espacio, forma y tamaño. Sin embargo, su prioridad está centrada en las necesidades del grupo y es con base en estas que las maestras planean y priorizan lo que ellas consideran que es más beneficioso. Por otro lado, conversando con las maestras de grado primero nos comentaron que en este grado los niños y las niñas tienen un acercamiento a la lectura y la escritura alfabética, a la numeración y a la noción de suma y resta, además de algunos dispositivos básicos de aprendizaje como la atención, la memoria, la percepción, el seguimiento de instrucciones y la autogestión, sin embargo, no es un requisito que los niños y las niñas aprendan todo lo propuesto para el grado ya que, también pueden terminarlo de afianzar en el grado segundo, esto teniendo en cuenta que corresponden a un mismo ciclo de aprendizaje. A pesar de que en el discurso se habla de potenciar el desarrollo y el aprendizaje de las niñas, se observa que su interés está centrado en los contenidos que hay que llevar a cabo y no en los procesos de desarrollo.

Con respecto a la evaluación en grado transición es de forma cualitativa, pues se centra en el proceso de cada uno de los niños y las niñas y los avances que tenga durante el año escolar, por otro lado, aunque en primero se trata de que la evaluación también tome en cuenta sus procesos no deja de percibir un método de índole cuantitativo en el que se miden los conocimientos de los niños y las niñas y en ciertas ocasiones pueden generar competencia entre ellos por obtener más nota o los elogios de la maestra.

Por último, es importante mencionar que, aunque se llevan a cabo reuniones periódicas entre las maestras de educación inicial y grado primero para compartir información sobre los niños y las niñas, sobre los procesos de cada uno, a veces las maestras de transición sienten que a esta información no se le da la importancia requerida, lo que lleva a una homogenización apresurada y puede comprometer sus procesos individuales, puesto que al finalizar el año se entrega un informe escrito sobre cada uno, en donde se expone su proceso académico y convivencial. Las entregas pedagógicas no surten el efecto que se quiere y es que las maestras de primero sepan los adelantos, procesos y dificultades del grupo y de cada niño y niña, lo cual genera en ocasiones desmotivación por parte de las profesoras de transición, ya que se enfocan más en que aprendieron y no en los procesos que los niños y las niñas llevaron a cabo. De acuerdo con lo anterior, se pensó en la creación de un espacio de convergencia entre ambos grados donde se pudieran fortalecer los procesos de articulación y transiciones armoniosas; es por ello que surge la pregunta: ¿Cómo construir transiciones armoniosas con los niños y las niñas del grado transición y primero a partir de un club de ciencias que permita la articulación pedagógica y curricular que favorezca su desarrollo y aprendizaje?

4. MARCO CONCEPTUAL

La presente propuesta pedagógica cuenta con un marco conceptual que tiene en cuenta los siguientes aspectos, en primera instancia presentan los antecedentes de investigaciones alrededor de los procesos de tránsito y la exploración del medio. Se conceptualiza sobre transiciones y se ahonda en lo que se ha construido sobre transiciones educativas, que aterriza en las construcciones que ha hecho la política pública con relación a las transiciones armoniosas. De igual manera se hace una mirada sobre lo que se comprende por transiciones y la articulación curricular como un elemento esencial que permite la transición fluida entre la educación inicial y el grado primero, para finalizar con unas comprensiones alrededor de la exploración del medio como actividad rectora.

4.1. Antecedentes

La construcción de este proyecto pedagógico requirió de la consulta de diferentes fuentes que respaldarán el planteamiento expuesto en la pregunta entorno a la transición armoniosa del grado transición al grado primero, a través de un proceso de articulación en relación con la exploración del medio; para ello, se realizó la búsqueda de antecedentes en repositorios de algunas universidades como: *Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de La Sabana y la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A*, en donde se encontraron proyectos de maestría realizados entre el año 2018 y 2023, y un proyecto de pregrado; los cuales, aportaran al objeto de estudio.

Nombre del proyecto: Transición armónica del Preescolar a grado Primero en una Institución Educativa Pública de San Agustín-Huila

Autores: Tatiana Katherine Dell Tejada Tovar

Año de publicación: 2021, Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO

Esta investigación inicialmente expone que en el grado transición las estrategias de enseñanza son principalmente alrededor del juego en donde las niñas y los niños construyen conocimiento desde su hacer, mientras que en el grado primero se percibe una educación más tradicional basada en la memorización, la escritura en varios cuadernos de acuerdo con la asignatura, una organización en filas, se reduce el trabajo en grupo y casi desaparece el trabajo desde la experiencia; de acuerdo con esto, manifiesta que influye ya sea positiva o negativamente

en la experiencia escolar de los niños y las niñas y en su permanencia, pues afecta todo el entorno a nivel de contexto, físico, social y pedagógico.

Lo anterior, identifica la necesidad de dar continuidad de manera armónica a los procesos educativos en la transición entre ambos grados a través de estrategias de acompañamiento pedagógico, como la articulación entre los niveles educativos mediante una comunicación fluida entre los docentes; la formación y actualización docente, capacitándose de manera constante alrededor de las transiciones efectivas; la implementación de metodologías lúdicas que favorezcan la adaptación manteniendo el enfoque socioafectivo; el involucramiento de las familias, promoviendo la participación activa brindándoles orientación y herramientas que apoyen el proceso transitorio; y creación de espacios de interacción, que permitan la expresión de opiniones y gustos. Cada uno de los aspectos mencionados deben estar presentes para una transición armónica enmarcada en una formación integral.

Este trabajo se realizó en la Institución Educativa Carlos Ramón Repizo Cabrera, sede primaria, ubicada en el municipio de San Agustín, Huila, Colombia; su objetivo principal consistió en “Describir el estado del acompañamiento pedagógico que permite la transición de los niños y niñas de preescolar a grado primero, en la Institución Educativa Carlos Ramón Repizo Cabrera del municipio de San Agustín - Huila, Colombia” el cual es realizado mediante rincones, proyectos, talleres, investigaciones, entre otros. Además, para la recolección de información se realizaron encuestas a docentes, estudiantes y padres de familia involucrados con los grados objetivo, para así lograr entender cómo es percibida la realidad por cada uno de los roles participantes, también, se utilizó la observación directa y la descripción de las estrategias utilizadas; de esta forma, se hizo evidente la ruptura entre los grados de transición y primero asociada a las metodologías, pues en transición el juego es una de las estrategias más utilizadas, pero al avanzar al primer grado de básica primaria se ve muy limitado y el docente se convierte en un transmisor de conocimiento, revelando así la ausencia de estrategias efectivas.

Finalmente, y dando cumplimiento al objetivo principal, se concluye que algunos docentes usan estrategias que podrían ser efectivas para la adaptación de los niños y las niñas en la transición como, por ejemplo; actividades de tipo psicomotor, juegos tradicionales, trabajo en equipo, rondas, memorizaciones, etc. Sin embargo, el acompañamiento realizado por los maestros y maestras es débil, además de, la reticencia o lentitud para adoptar enfoques de última

generación sumado a planes de estudio desactualizados, la disminución de actividades lúdico – pedagógicas, la falta de un plan institucional municipal y regional que permita que las estrategias aplicadas por los docentes sean replicadas por los demás.

El antecedente expuesto aporta a nuestro proyecto pedagógico en todo lo relacionado con poder generar estrategias pedagógicas alrededor de la exploración del medio que permitan una articulación entre el grado transición y el grado primero, donde la curiosidad, el asombro, y la pregunta sean caminos para la construcción de conocimientos acordes con los desarrollos propios de estas edades; las cuales puedan ser aplicadas por los docentes, permitiéndonos analizarlas y reflexionar sobre cada una de ellas; profundizando en torno a cuáles y cómo podrían potenciarse y replicarse, además de generar propuestas que permitan el tránsito armonioso entre grados, considerando que niños y niñas deben ser protagonistas de su proceso educativo, por lo que no se debe permitir invisibilizar sus gustos e intereses.

Nombre del proyecto: Transición escolar del preescolar a primero. Un desafío para el desarrollo de la dimensión socioafectiva

Autores: Lilivet Constanza Acero Zambrano, Ahyra Dilbana Mora Olarte y Sandra Patricia Torres Cabiativa

Año de publicación: 2018, Universidad Pedagógica Nacional

Esta investigación presenta la transición como una preocupación latente manifestada por la UNESCO en Latinoamérica y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), ya que, los índices muestran un alto número de deserciones, fracaso y repitencia escolar en los niños y las niñas que han pasado de preescolar a primero e identifica ciertas tensiones como rupturas y cambios significativos en este tránsito, como grandes discrepancias entre sus mallas curriculares, propuestas pedagógicas, estrategias o metodologías, recursos, espacios, etc. El proyecto de carácter descriptivo e interpretativo involucra a las investigadoras con el contexto, dado que, se utilizaron métodos como la observación participante, diarios de campo, conversaciones informales y análisis documental para la recopilación de datos; lo anterior, se realizó en dos instituciones educativas distritales, el IED Orlando Higueta Rojas y La Gaitana con grupos de grados de preescolar y grado primero.

Según la investigación realizada por las autoras, citan a la Secretaría de Educación Distrital para respaldar sus argumentos al mencionar que los niños y las niñas al pasar a grado primero se enfrentan a una interacción de carácter instructivo, autoritario e instrumental, ambientes rígidos e incómodos y el factor de la lectura y escritura es un determinante entre pasar o no al grado siguiente, razón por la cual a nivel de América Latina el grado con más repitencia es primero, en ese sentido, uno de sus retos es buscar estrategias que permitan una transición armónica que minimice cambios abruptos en el tránsito de preescolar a primero.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, se evidencian grandes diferencias entre el lineamiento de educación inicial, desde el documento Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito del 2010 y el lineamiento de primaria en el documento Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas del 2006; estas diferencias resultan contraproducentes al alejarse de las necesidades de los niños y las niñas, pues mientras en educación inicial el conocimiento se organiza con el fin de potenciar cada dimensión del desarrollo sin que dejen de relacionarse entre ellas continuamente, en el grado primero, se segmentan las asignaturas, que a su vez se subdividen en logros y temáticas.

Por otro lado, se evidencian grandes cambios en la metodología, pues casi toda su propuesta se basa en talleres, proyectos, participación de las niñas, niños y familia, mientras que en el grado primero las actividades se enfocan en la adquisición de conocimiento en un área. Las técnicas de trabajo pasan de lo cooperativo a lo individual y ocasionalmente trabajo en grupos. Los recursos empleados pasan de ser materiales como rompecabezas, bloques, fichas, etc. a sellos, láminas, cuadernos, entre otros. La cantidad de niños por salón aumenta, la atención personalizada disminuye, se modifica la disposición del ambiente limitando la interacción entre compañeros.

Finalmente, las autoras concluyen que identificar las tensiones que se producen en la transición de preescolar a primero promueve la generación de acciones pedagógicas que permitan que este tránsito sea armónico; solamente si se reflexiona sobre estas.

Por consiguiente, esta investigación aporta significativamente a nuestro proyecto, pues muchas de las tensiones expuestas en el documento las hemos evidenciado en el CITD Julio Flórez, además de, mostrarnos diversas estrategias que podrían ser aplicadas como por ejemplo el trabajo conjunto de los docentes en la construcción de currículos integrales, involucrar a las

familias en el proceso educativo, reflexionar y no invisibilizar el conocimiento propio de los niños y las niñas, además de las necesidades infantiles como el juego e interacción constante con sus compañeros.

Nombre del proyecto: Transición educativa armónica de grado transición a primero: percepciones de niños, padres y educadores en una institución privada de Floridablanca

Autores: Deccy Lorena Soto Ramírez y Diana María Mendoza Barajas

Año de publicación: 2023, Universidad de la Sabana

Las transiciones armónicas son cruciales para el desarrollo de la infancia. De acuerdo con esta investigación, en la mayoría de los casos las familias directivos y docentes desconocen estos cambios o no le dan la importancia que requiere, afectando negativamente el reto que esto supone para los niños y las niñas, esta falta de conocimiento genera que haya mayor preocupación por contenidos académicos, falta de propuestas que beneficien la transición, aparecen rupturas metodológicas y en la mayoría de los casos no hay apoyo por parte de la institución.

Este proyecto se propuso analizar las percepciones de los niños y las niñas, padres y educadores sobre el proceso de las transiciones armónicas en una institución de Floridablanca; su diseño es de carácter cualitativo fenomenológico, en donde se involucró a todos los actores anteriormente mencionados; durante su desarrollo las autoras identificaron tres problemáticas que provocan una transición abrupta: 1. Desconocimiento de los padres directivos y docentes de la transición armónica y su impacto en el desarrollo integral, 2. Desarticulación curricular, estratégica, de comunicación e infraestructura y 3. El apoyo insuficiente de la institución frente al proceso de transición de un nivel a otro.

Resalta que la transición convoca la participación de todos los actores involucrados y no solo a las infancias, pues se les suele adjudicar toda la responsabilidad de la adaptación al cambio, subestimando su importancia, sin embargo, es responsabilidad de todos informarse al respecto y hacer que este proceso sea amigable.

Dada la falta de formación de los actores educativos, como: directores, docentes y todo el personal involucrado en el proceso de transición educativa, se encontraron rupturas en el

currículo, metodologías, estrategias, materiales, mobiliario, en su mayoría completamente desarticulados entre ambos grados. Al pasar del grado transición al grado primero, se experimenta la disminución del abordaje de las actividades rectoras y el aumento de la rigidez en las acciones pedagógicas, el material concreto se reduce notablemente, el trabajo se sustituye por uno más individual, los docentes no suelen establecer comunicación entre ellos, además, hay un aumento exponencial en materias y temáticas pasando de dos cuadernos a diez.

Para la recolección de los datos se realizaron encuestas a los padres y docentes que respondieron de manera voluntaria, entrevistas a todos los involucrados al inicio del año escolar, allí, se encontró que menos de la mitad de los que respondieron saben qué es una transición armónica, todos los encuestados encontraron muy pocas semejanzas entre ambos grados, la mayoría no perciben el apoyo de la institución sino solo de los docentes; también se realizó la encuesta al final del año en donde reconocieron la importancia y los factores que influyen en el desarrollo de los niños y las niñas

Los niños y las niñas del grado transición fueron invitados a visitar las aulas del grado primero y se les preguntó por sus percepciones y gustos, después, en el grado de primero, cada uno respondió una encuesta a través de la narrativa y los dibujos sobre su experiencia en este al estar en este grado, pero a pesar de las percepciones buenas, la palabra que más mencionaron o escribieron fue: “difícil”; al referirse a su percepción sobre la manera como les enseñan y todas las actividades diferentes que hacen ahora, y que extrañaban las que solían hacer, pues dicen que, ahora no hacen cosas tan divertidas, sino que leen y escriben mucho.

Concluyen que hay que tomar en cuenta a los niños en el proceso de transición y así llevar a cabo los cambios adecuados, pues si lo ven de manera negativa generará desmotivación dado que los demás actores pueden influir de manera equivocada por el afán de cumplir con las exigencias preestablecidas. Es importante hacer partícipes y consientes del proceso a las familias, dado que, su acompañamiento es fundamental, también es importante la formación docente en torno al tema.

Finalmente, esta investigación aporta a nuestro proyecto insumos muy importantes, en primer lugar, el reconocimiento de la crisis que pueden llegar a vivir los niños y las niñas durante la transición de la educación inicial al grado primero, causado por el desconocimiento de las familias, maestros e instituciones acerca de la importancia de esta etapa, en segundo lugar, la

importancia de cada uno de los actores en este proceso, de esta forma las acciones que se desarrollen pueden generar una transición armónica, por último, es necesario que los niños y las niñas sean tomados en cuenta desde sus percepciones para el desarrollo de metodologías acertadas que permitan un cambio amigable, pues son ellos quienes viven directamente las consecuencias de cada decisión tomada

Nombre del proyecto: Las capacidades científicas de niñas y niños: posibilidades para una educación científica intercultural a través de un club infantil.

Autores: Angie Zulay Martínez Restrepo y Liseth Torres Díaz.

Año de publicación: 2019, Universidad Pedagógica Nacional.

Este trabajo de grado es presentado como una monografía, la cual se llevó a cabo en el Colegio Rural El Uval, con estudiantes de segundo grado, y con el apoyo del Planetario de Bogotá. Su objetivo principal consistió en investigar cómo un club infantil puede enriquecer las capacidades científicas de los niños y las niñas, utilizando como base teórica la Educación Científica Intercultural, una perspectiva que promueve la negociación cultural. Esta perspectiva permite poner en diálogo los conocimientos previos y cotidianos de los niños y las niñas alrededor del conocimiento científico.

Este estudio adoptó un enfoque sociocrítico y utilizó una metodología de investigación-acción. Lo que permitió reflexionar sobre las prácticas educativas y proponer estrategias para mejorar la realidad socioeducativa en torno a los intereses de las comunidades educativas. La metodología participativa fue fundamental, dado que, permitió que los actores involucrados, es decir, los niños y las niñas, las maestras y el equipo del Planetario de Bogotá fueran protagonistas de la investigación. Por lo cual se creó un club infantil como un espacio para la negociación cultural, donde se integraron los conocimientos locales de los niños y las niñas con el conocimiento científico. La participación activa de los niños y las niñas y los demás actores durante el proceso investigativo fue de gran importancia para el éxito del proyecto. Como resultado, se observó un enriquecimiento en las capacidades científicas de los niños y las niñas, quienes mostraron gran interés y comprensión en temas científicos.

El trabajo realizado concluyó en que la creación de un club infantil es una estrategia efectiva para fomentar el desarrollo de las capacidades científicas en los niños y las niñas,

promoviendo una educación alrededor de la ciencia, que respeta e integra sus contextos culturales y cotidianos. La participación activa y el diálogo con los conocimientos locales y científicos fueron esenciales para lograr una educación científica intercultural.

La investigación cita una amplia variedad de fuentes que abordan temas como la educación intercultural, la pedagogía crítica y metodologías de investigación-acción. En donde se destacan e incluyen trabajos de autores como Paulo Freire, Amartya Sen y Martha Nussbaum, así como documentos y guías de Colciencias y estudios específicos sobre la enseñanza de ciencias y cultura infantil. Por último, la realización de un club infantil en este contexto demostró ser una herramienta valiosa para la educación científica intercultural, resaltando la importancia de la negociación cultural y la participación activa de la comunidad educativa.

Nombre del proyecto: Desarrollo De Habilidades Del Pensamiento Científico Para La Comprensión Del Cambio Climático En Niños De Grado Primero Del Colegio Ofelia Uribe De Acosta

Autores: Carmenza Perilla Cajamarca

Año de publicación: 2018, Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A.

El trabajo de grado se enfocó en el desarrollo de habilidades del pensamiento científico en los niños y las niñas de grado primero para comprender el cambio climático. A través de una secuencia de enseñanza-aprendizaje diseñada específicamente para este propósito, se buscó potenciar las habilidades de observación y comunicación, las cuales son fundamentales para el pensamiento científico. El estudio se llevó a cabo en el colegio Ofelia Uribe de Acosta, donde se implementó esta secuencia con el objetivo de propiciar el desarrollo de habilidades del pensamiento científico.

El pensamiento científico en las infancias ha sido abordado por diversos autores, quienes destacan su capacidad para observar fenómenos naturales y dar explicaciones a su manera, lo que evidencia su potencial alrededor de la ciencia. También se reconoce que, desde edades tempranas, utilizan herramientas cognitivas que les permite tener un razonamiento cercano al pensamiento científico. Por otro lado, se plantea la importancia de propiciar en los niños una actitud de investigación, ayudándolos a construir sus propias teorías y a comprender su entorno.

El Ministerio de Educación Nacional (2004) en Colombia reconoce la capacidad de asombro, la curiosidad y el interés natural que manifiestan los niños y las niñas frente a su entorno, destacando que estos aspectos son el punto de partida para guiar y potenciar su formación científica. Asimismo, manifiesta que todo científico, grande o chico, se acerca a la comprensión de la realidad de una forma similar, partiendo de la observación y el análisis de su entorno para luego plantear preguntas e hipótesis que conducen a la solución de diferentes problemáticas.

La autora Carmenza Perilla, resalta la importancia del rol del maestro en la escuela primaria; en este sentido, afirma que los docentes tienen la gran oportunidad de colocar las bases fundamentales del pensamiento científico de los niños y las niñas, generando situaciones que permitan hacer ciencia en el aula, como investigar fenómenos, responder preguntas o debatir entre pares. Además, señala que es responsabilidad de los docentes en guiar a los estudiantes en el desarrollo de las habilidades mencionadas y en llevar al aula el laboratorio, usando los fenómenos naturales y la cotidianidad como fuentes de investigación y respuestas para los problemas de su entorno.

En este contexto, el trabajo de Carmenza Perilla Cajamarca representa una contribución significativa a nuestro proyecto en torno al campo del pensamiento científico en los niños y las niñas de grado primero, al enfocarse en el desarrollo de habilidades necesarias para comprender el cambio climático o cualquier otro fenómeno de su cotidianidad. Por último, la implementación de una secuencia de enseñanza-aprendizaje que promueve el pensamiento científico desde edades tempranas puede tener un impacto positivo en la formación integral de los niños y las niñas, no solo en términos de comprensión del cambio climático, sino también en el desarrollo de habilidades cognitivas y actitudes científicas que pueden perdurar a lo largo de sus vidas.

Los antecedentes mencionados, ofrecen una vista panorámica acerca de las tensiones y desafíos que enfrentan los niños y las niñas durante el paso del grado de transición al grado primero, como: la falta de continuidad, la desarticulación entre niveles, la ausencia de un acompañamiento constante y adecuado, entre otros. Siguiendo con la idea anterior, estos aspectos sirven como un punto de partida que puede llevar a pensar y explorar, estrategias y acciones cruciales que faciliten una transición más armónica y efectiva. Ahora, el apartado posterior,

explorará una serie de conceptos que tratados a profundidad permitirá reflexionar acerca de la importancia de que las infancias vivan los cambios en el entorno educativo de una manera segura y adecuada que potencie su desarrollo en todos los aspectos.

4.2. A qué le llamamos transiciones.

Para empezar, es necesario entender el concepto de transición, de acuerdo con Rodríguez y Turón (2007), mencionan que las transiciones son momentos de cambio o acontecimientos en la vida de los seres humanos, que resultan de situaciones temporales en las cuales experimentan nuevas actividades que producen inestabilidad o incertidumbre, e impactan en la construcción de la identidad y la autonomía, así como las formas de relación con otros.

Por otro lado, Figuera-Gazo et al. (2015) se refieren a la transición como aquellos cambios que una persona experimenta en cualquier ámbito de su vida, ya sea, personal, académico, laboral o social, dichos acontecimientos pueden ser esperados o inesperados, por lo tanto, implican cambios en las creencias, la relación entre el sujeto con las personas y el lugar que habitan. Las transiciones, no solamente se refieren a cambios evidentes, sino también a aquellos que son más sutiles y que de alguna forma afectan la vida. Así mismo, en cada transición hay un periodo de adaptación o acoplamiento que puede o no realizarse de manera exitosa, pues es completamente subjetivo a cada persona y sus características.

Además, de acuerdo con Fernández y Santos-Bocero (2014) Cuando hablamos de transiciones nos referimos a los cambios y transformaciones que enfrentamos los seres humanos a lo largo de nuestra existencia en momentos particulares, que pueden ser más o menos precisos, causados por circunstancias internas o externas al individuo, y que requieren una adaptación a nuevos horizontes, contextos, estados sociales, culturales o personales. En otras palabras, son los sucesos o procesos fundamentales que ocurren en momentos o situaciones específicas a lo largo de la vida. Por lo general, están relacionados con modificaciones en el aspecto físico, las actividades, la condición, los roles y las relaciones de una persona, así como con transformaciones en el uso del espacio físico y social o alteraciones en el contacto con las creencias, discursos y prácticas influenciadas por el contexto, especialmente cuando estas alteraciones están relacionadas con cambios de entorno que, a menudo requieren ajustes significativos a nivel psicosocial y cultural, de índole cognitivo, social y emocional, que dependen de la naturaleza y las causas del cambio, de la vulnerabilidad o resiliencia de las

personas afectadas, junto a los grados de cambio y continuidad implicados en las experiencias vividas (Vogler, Crivello, & Woodhead, 2008).

Según la OCDE (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2006) aunque una de las finalidades de las transiciones es servir como provocadoras de desarrollo o crecimiento, si estas son muy abruptas y no se tiene el cuidado que cada una requiere, suponen un riesgo latente para el sujeto que está transicionando, elevando las probabilidades de fracasos y retrocesos, tal como ocurre en la educación (Azorín Abellán, 2019).

4.2.1. Las transiciones en el entorno educativo.

Uno de los entornos en donde ocurren procesos de transición o cambios para las niñas y los niños tiene que ver con el espacio educativo, ese lugar al que llegan con una serie de expectativas e ilusiones que se materializan de acuerdo con las experiencias que construyen con sus pares, maestras, familia, así como con las propuestas pedagógicas y los espacios físicos que la institución proporciona. Para Bronfenbrenner, las transiciones suponen un proceso de acomodación mutua “entre el organismo y su entorno” (Bronfenbrenner, 1987, pág. 46). Las transiciones también pueden ser entendidas como ritos de paso que se encuentran profundamente arraigados en las culturas locales (Vogler, Crivello, & Woodhead, 2008) y que representan para las niñas y los niños el comienzo de un proceso de participación, cualitativamente distinto, en nuevos entornos y en nuevas experiencias. Las transiciones suponen un nuevo contexto de aprendizaje sociocultural en el que se espera que amplíen sus capacidades para relacionarse con otros actores sociales, con otros marcos de acción y con otras realidades.

Por otro lado, María Victoria Peralta precisa el significado de las transiciones educativas (2007, pág. 4). Para la autora, una transición en educación hace alusión “al proceso intermedio que transcurre entre un estado definido social y culturalmente como “inicial” y que se supone que hay que superar, por otro, que hay que alcanzar” (Ibíd.). La autora afirma que la posibilidad que tienen las niñas y los niños de alcanzar el nuevo contexto educativo depende de tres subprocesos: los de continuidad, los de progresión y los de diferenciación. Los procesos de continuidad son aquellos que le aportan estabilidad a la transición educativa y la hacen significativa para las niñas y los niños; los procesos de progresión suponen retos y experiencias que contribuyen al desarrollo de las capacidades de las niñas y de los niños; y los procesos de

diferenciación contribuyen a significar el nuevo momento de desarrollo en la especificidad que tiene respecto de la experiencia anterior (Peralta, 2007, pág. 5).

Así mismo, señala que las transiciones pueden ser comprendidas como momentos claves en los que se encadenan “tareas de desarrollo” y, por esta razón, pueden representar situaciones difíciles y poco significativas o situaciones retadoras y relevantes para la primera infancia. Al respecto, indica que existen factores internos y externos que, en su conjunción, pueden garantizar o no una transición satisfactoria para las niñas, los niños y los adultos que interactúan con ellas y ellos. Los factores internos tienen que ver con las experiencias educativas previas y las capacidades afianzadas, que pueden constituir o no una base segura para el nuevo proceso que comienzan. Los factores externos atañen a la creación de condiciones comunitarias e institucionales para la acogida, el acompañamiento y el empoderamiento de las niñas y los niños durante las transiciones. En este contexto, se pueden enunciar, entre otros, la calidad de las prácticas pedagógicas, la flexibilidad de los currículos, los procesos de seguimiento al desarrollo, las articulaciones entre las instituciones de educación inicial y las instituciones de educación básica, la participación de las familias en los procesos pedagógicos, la cualificación de los maestros y las maestras y la implementación de proyectos pedagógicos que, intencionalmente, hagan lectura del desarrollo infantil en las transiciones y contribuyan a promoverlo.

Además, las transiciones educativas pueden ser definidas momentos clave en la vida académica de los niños y las niñas, ya que implican cambios significativos al pasar de una etapa educativa a otra. Estos procesos de transición pueden tener un impacto profundo en el rendimiento académico, el bienestar emocional y social. En términos generales, las transiciones educativas se refieren al paso entre etapas, tramos, ciclos o niveles dentro del sistema educativo. Se consideran fenómenos multifacéticos que involucran interacciones y procesos a lo largo del tiempo. Aunque no existe una definición universalmente aceptada, se reconoce que estas transiciones son procesuales y no se viven en soledad, sino que tienen una dimensión social.

Es fundamental comprender que las transiciones educativas son parte de un proceso cíclico que se repite a lo largo de la vida académica de las niñas y los niños, desde el inicio de la escolaridad hasta la culminación de la educación obligatoria. Estos momentos de cambio pueden generar desafíos, como descensos en el rendimiento académico, episodios de fracaso y abandono escolar. Por tanto, es crucial abordar estas transiciones de manera integral y considerar el impacto que tienen a futuro (Azorín Abellán, 2019).

En ese sentido puede afirmarse que las transiciones educativas representan, de este modo, oportunidades para que las niñas y los niños desarrollen capacidades de acción en nuevos escenarios; sin embargo, también pueden representar situaciones que inhiben las capacidades ya afianzadas, con consecuencias críticas para posteriores desarrollos. Las transiciones, por otro lado, no constituyen simplemente, eventos puntuales de cambio, sino que constituyen un proceso “continuo donde todas las acciones que se realizan, antes, durante y después son relevantes” (Organización de Estados Americanos, 2006, pág. 6). Desde la perspectiva de Fabian y Dunlop (2007), las transiciones involucran todo el proceso de cambio que tiene lugar para las niñas y los niños, desde que entra en juego la expectativa respecto del escenario próximo de desarrollo al que transitarán hasta que han construido una relación estable con el nuevo entorno. Como tal, las transiciones constituyen “períodos de demandas, intensos y acelerados, que están socialmente regulados” (Organización de Estados Americanos, 2006, pág. 28); además de tener en cuenta que este proceso no afecta de igual manera a todos, razón por la cual termina aumentando las dificultades para el desarrollo y aprendizaje, e incluso siendo causal del fracaso escolar (Monarca, Rappoport y Sandoval, 2013).

Las transiciones no solo atañen a las niñas y los niños, sino que involucran a los actores que participan en los entornos previos que ya se encuentran afianzados para ellas y ellos. Así, en las transiciones participan las familias, las maestras y los maestros del nivel educativo precedente. Los adultos son de crucial importancia en las transiciones, pues acompañan a las niñas y los niños en la construcción de líneas de continuidad con las nuevas experiencias educativas.

En ese sentido, es importante que se establezcan nexos de unión que promuevan la continuidad y la adaptación progresiva de los niños y las niñas en las mejores condiciones posibles. Esto implica crear espacios de apoyo que faciliten la adquisición de un desarrollo integral, ajustado y equilibrado. Además, es importante escuchar y atender las voces de todos los involucrados en el proceso, incluyendo a las infancias y sus familias, para comprender mejor cómo viven y experimentan estos cambios (Azorín Abellán, 2019).

Aunado a lo anterior, las niñas y los niños que inician su etapa escolar, vienen muchas veces de su entorno hogar o de jardines infantiles, donde el juego y la cotidianidad marcan un momento crucial, ya que, pasan de entornos más familiares y cercanos, a un ambiente escolar más estructurado y con diferencias marcadas, lo cual, necesariamente alterará sus rutinas,

dinámicas de aprendizaje, las relaciones con sus compañeros y docentes; uno de los aspectos alterados por estos cambios consiste en adaptarse a un nuevo entorno escolar con normas, horarios y exigencias académicas que seguramente no habían experimentado antes; esta nueva dinámica se convierte en un reto más que se agrega a la lista.

Además, la transición entre la educación inicial y la educación básica primaria también implica cambios sobre la manera en que se aborda el aprendizaje, como se mencionó anteriormente, los niños y las niñas pasan de un enfoque con un alto contenido lúdico y exploratorio a uno más enfocado en el desarrollo y el acercamiento formal a la lengua escrita, a través de, la lectura y la escritura, también a procesos más complejos en lo que a las matemáticas se refiere, entre otras; que a posteriori serán puestas en práctica de manera directa en la primaria, lo cual, hace evidente la necesidad de que los docentes faciliten la transición y garanticen la adquisición de dichas habilidades a través de un acompañamiento adecuado. Adicionalmente los niños y las niñas en el grado primero mantienen a nivel psicológico las características propias de aquellos que tienen 5 años y su adaptación puede tardar unos meses o más tiempo (Azorín Abellán, 2019).

En este sentido, es importante reconocer a los niños y las niñas como los principales protagonistas en la transición de la educación infantil a educación primaria, siendo estos, sujetos pensantes que deben ser partícipes de su propio proceso de aprendizaje, quienes tienen voz y voto, en vez de ser aquellos que deben ser llenados de conocimiento por parte del maestro (Santi-León, 2019). De acuerdo con este planteamiento, consideramos que el estado colombiano y cada una de sus entidades, deben realizar esfuerzos porque en la escuela las infancias tengan transiciones armoniosas que busquen continuamente su bienestar.

4.2.2. Las transiciones armoniosas en el marco de la política pública en Colombia.

Con la ratificación de la Convención de los Derechos del Niño en la constitución del año de 1991; la adopción de los compromisos establecidos en Jomtien y Dakar para impulsar la Educación para todos a nivel global, que significó el reconocimiento de que la educación comienza con el nacimiento; y la promulgación de la Ley General de Educación en el año de 1994, que postuló una educación preescolar enfocada en la promoción del desarrollo infantil, el siglo XXI se tradujo en un fortalecimiento sin precedentes de la educación inicial en el país que, entre otros aspectos, contribuyó a la estructuración de unos acuerdos fundamentales en torno al sentido pedagógico y curricular del trabajo educativo con la primera infancia.

En efecto, hoy el país cuenta con la Política de Estado para la Atención Integral de la Primera Infancia, que reconoce a la educación inicial como uno de los estructurantes de la atención, y que la define como:

(...) derecho impostergable de la primera infancia, la educación inicial se constituye en un estructurante de la atención integral cuyo objetivo es potenciar de manera intencionada, estructurada y sistemática el desarrollo integral de las niñas y los niños desde su nacimiento hasta cumplir los seis años, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven y favoreciendo interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado (ley 1804)

En este contexto, se afirma que la educación inicial tiene una identidad propia definida por el reconocimiento de los derechos de las niñas y los niños en los primeros años de vida, lo que implica la construcción de experiencias pedagógicas que parten de sus “intereses, inquietudes, capacidades y saberes” (Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia, 2013, pág. 169). De este modo, hoy el país se ha descentrado de entender la educación inicial como una preparación para la escuela, sino que les ofrece experiencias que contribuyen a su desarrollo a través de las actividades rectoras de la primera infancia como juego, arte, literatura y exploración del medio, que son acciones que les permite ser, estar y conocer el mundo que le rodea.

Como se puede apreciar, el tránsito de la educación inicial a la educación básica implica el paso entre dos culturas educativas e institucionales que poseen diferencias muy marcadas entre sí. La educación inicial, que promueve la participación de las niñas y los niños y que reconoce su carácter activo como sujetos de derechos y de desarrollo, entiende que el juego, la exploración del entorno, la literatura y el arte constituyen, en sí mismos, aprendizajes que son relevantes para el desarrollo infantil. En contraste, para la primaria, la educación se centra en la adquisición de conocimiento a través del aprendizaje orientado a los contenidos escolares y habilidades dándole mayor relevancia a los temas por abordar en los currículos.

Los desarrollos realizados por las políticas educativas frente a la atención a la primera infancia constituyeron, así mismo, un preámbulo importante para pensar en las transiciones

armoniosas y la reorganización curricular desde los ciclos propuestos por SED, que constituyó un avance importante para propiciar articulaciones entre la educación inicial y la educación básica, pues al propugnar por un currículo basado en el desarrollo humano en el que cada ciclo aporta una experiencia educativa fundamental para la autonomía de los sujetos, propuso como impronta del ciclo I, integrado por el preescolar y los grados 1º y 2º, el reconocimiento y construcción de las infancias. De esta manera, la reorganización curricular por ciclos promueve la exploración y la lúdica como ejes del proceso educativo entre los 3 y los 8 años de edad (Secretaría de Educación Distrital, 2009).

En cuanto a lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional (2022) alrededor de las transiciones armoniosas, estas son aquellos procesos de cambio que experimentan los niños y las niñas al pasar de una etapa educativa a otra, producido de manera fluida, sin interrupciones abruptas que influyan negativamente sobre su desarrollo integral; dichas transiciones deben ser planificadas, acompañadas y apoyadas. A su vez el Ministerio de Educación Nacional en su Estrategia ¡Todos listos! (2016), resalta algunos aspectos que deben ser tomados muy en cuenta para garantizar una transición exitosa, beneficiosa y que promueva la permanencia en el entorno educativo, como: el tiempo, las interacciones, la organización pedagógica, el ambiente y el mobiliario.

Por otro lado, Acero Zambrano et al. (2018) dicen que estas transiciones en la escolaridad llevan a un grupo a adaptarse a nuevas experiencias sin dejar de lado la subjetividad e identidad, por lo cual, los docentes deben estar en la capacidad de aprovechar los momentos que se presenten y generar oportunidades de aprendizaje aunadas a estos. Teniendo en cuenta lo anterior, las transiciones armoniosas son cambios experimentados por las infancias que deben ser acompañados de una manera adecuada, progresiva, que empalmen de manera dinámica, amigable y sin interrupciones significativas o traumáticas.

Lo anterior, se ve ampliado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF (2022) al afirmar que “Son las acciones que deben realizar las entidades educativas y territoriales para favorecer la transición de las niñas y niños. En este proceso, el Estado hace las veces de garante, y la familia y la sociedad son corresponsables del mismo”; resaltando así la importancia de promover los tránsitos armónicos con el fin de disminuir la deserción y la repitencia garantizando su continuidad en el sistema educativo, propiciando un entorno seguro y acogedor,

fortaleciendo las acciones pedagógicas y su pertinencia, y promocionando ajustes a las dinámicas al interior de las familias; lo cual, hace de las infancias participantes activos del proceso de transición que les permita construir relaciones.

En el marco de la atención integral a la primera infancia, Bogotá cuenta con un documento orientador que busca acompañar el recorrido por las transiciones efectivas y armónicas de los niños y las niñas en el entorno educativo. Este cuenta con algunos insumos de ¡Todos listos! Que fue construido con el Ministerio de Educación Nacional y acoge cada una de sus apuestas, con el fin de garantizar articulaciones entre las diferentes instituciones en las que transcurren sus vidas y desde allí pensar en las mejores acciones para lograr que dichas transiciones y que el ingreso a la educación inicial, sean exitosas y efectivas (el paso del hogar al jardín infantil, jardín infantil al colegio y entre grados), teniendo en cuenta implicaciones como; la organización del trabajo pedagógico, los tiempos, el rol de las niñas y los niños, el rol de los maestros, maestras y agentes educativos, los ambientes, las normas y pautas de convivencia, las actividades rectoras, relación con las familias y cuidadores, evaluación y seguimiento, expectativas de familias, maestras, maestros y agentes educativos y la conformación de grupos; tener en cuenta estos aspectos permitirá que se construyan estrategias que fomenten un tránsito armónico efectivo (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

Además de explicar a nivel general en qué consisten las transiciones, exponen la transición que los niños y las niñas viven desde el último grado de educación inicial a la educación primaria, y plantean que “ Se implementarán acciones encaminadas a facilitar a los niños y niñas su paso de la educación inicial a los primeros grados de la educación formal, con el fin de generar condiciones para el ingreso armónico y sin traumatismos, en el contexto de las transiciones efectivas” (SED, 2018, pp. 6).

A pesar de todos los cambios a los que los niños y niñas se enfrentan en las transiciones junto a la incertidumbre y tensiones que esto genera; en la mayoría de los casos los adultos no son conscientes de lo que está ocurriendo, dando por hecho que haber pasado de un grado a otro es señal de que están preparados para asumir los nuevos retos. Por lo anterior, el ICBF (2019) junto al MEN (2016) mencionan ciertos actores que deben estar involucrados en el acompañamiento de las transiciones, dado que sus acciones pueden favorecer o entorpecer este proceso. En primer lugar, se encuentran las familias y cuidadores, quienes son los primeros

acompañantes, círculo social y de desarrollo de los niños y las niñas, pues “tienen la posibilidad de observarlos, escucharlos, reconocer sus intereses, estar presentes, celebrar sus logros, contenerlos, alentarlos y aportar a su bienestar” (MEN, 2016, p11); por esta razón, deben prepararse para acompañar los cambios que se producen, siendo los primeros en realizar los ajustes necesarios para las nuevas dinámicas.

En segundo lugar, está el talento humano del entorno educativo, el cual tiene la facultad de realizar cambios en la planta física y sus participantes, que a su vez influye en ambiente relacional y social; cuya intención debe ser acompañar las transiciones que se desarrollan allí; por lo tanto, es de suma importancia que tengan la capacidad de organizar los procesos educativos y pedagógicos teniendo en cuenta la subjetividad de los niños y las niñas, sus contextos, la manera en que son involucrados junto con sus familias en la transición, las acciones conjuntas entre docentes de transición y primero, comunicación entre cada uno de los entes involucrados, entre otras.

En tercer lugar, podemos encontrar las entidades territoriales, cuya función en torno a las transiciones, consiste en proponer y organizar la oferta educativa que sea coherente con las particularidades del territorio y las infancias que lo habitan, el tiempo adecuado para cada niño o niña, además de realizar el seguimiento correspondiente a nivel institucional en la transición y la formación de docentes que permita un acompañamiento adecuado y oportuno.

Atendiendo a esta necesidad, el MEN (2016) creó una ruta en la política nacional para la atención a la primera infancia a través de orientaciones metodológicas que aseguran las transiciones armónicas e involucran la participación de las familias, los jardines infantiles o los Centros de Desarrollo Infantil, con el fin de, tejer articulaciones entre las instituciones y acercar a las maestras y maestros desde el trabajo pedagógico y el acompañamiento intencionado en el tránsito de un nivel a otro. Para ello ha señalado tres procesos por los cuales los niños y las niñas deben pasar para asegurar calidad, acceso y permanencia (MEN, 2016, pp. 14-15):

1. Ingreso oportuno y de calidad de las niñas y niños al entorno educativo
2. Procesos pedagógicos que promuevan la continuidad entre grados y niveles
3. Condiciones que aseguren permanencia

También, el MEN (2019) en su documento Estrategia de Acogida, Bienestar y Permanencia de las Niñas y los Niños desde la Educación Inicial, busca concientizar a la

comunidad educativa acerca de las transiciones y recorridos que experimentan en el paso de la educación inicial a grado primero, esto con el fin de reconocer los cambios y facilitar la integración a las nuevas dinámicas diferentes a las conocidas, las cuales son alcanzadas mediante un acompañamiento sensible y cálido, esto se logra con la participación de las maestras, maestros directivos y familias, alrededor del cuidado, además de, construir experiencias y ambientes a partir de las particularidades e intereses que favorezcan el aprendizaje. Para ello, se plantean cuatro pasos que “promueven el acompañamiento cercano y sensible para promover el desarrollo integral y el aprendizaje de las niñas y los niños en esa experiencia educativa” (Ministerio de Educación Nacional, 2019, p. 18).

- 1º paso: Preparar el camino

“Conocer, compartir, atender a las expectativas e inquietudes de las niñas, niños y sus familias, para preparar su llegada al jardín o colegio, así como construir vínculos entre quienes acompañan el desarrollo de las niñas y los niños: Familias, maestros y maestras” (Ministerio de Educación Nacional, 2019, p. 23).

- 2º paso: El encuentro de los mundos

“Consolidar los lazos afectivos y de confianza a partir de los intereses, vivencias y aportes de las niñas, los niños y sus familias” (Ministerio de Educación Nacional, 2019, p. 22).

- 3º paso: Recorramos juntos

“Trazar recorridos entre la escuela y el hogar para intercambiar saberes, preguntas, preocupaciones e ideas, y hacer que el entorno educativo sea un lugar que se quiere habitar” (Ministerio de Educación Nacional, 2019, p. 23).

- 4º paso: Hacia el nuevo camino

“Generar espacios para el encuentro entre las niñas y niños de un grado a otro y entre sus maestras y maestros, para verse, escucharse y conocerse” (Ministerio de Educación Nacional, 2019, p. 22).

Teniendo en cuenta que cada niño y niña junto con la institución en que se encuentren vivirán este proceso de manera diferente, se proponen para una transición armónica y efectiva las siguientes estrategias SED (2021):

- a. Planeaciones conjuntas y articuladas entre las maestras de los grados transición, directivos docentes y entidades territoriales, que establezcan las acciones a seguir alrededor del tránsito de un grado a otro.
- b. Bienvenida – acogida, siendo el espacio que se organiza para recibir a los niños, las niñas y sus familias en el nuevo lugar para una adaptación progresiva.
- c. Intercambio pedagógico como reconocimiento de las experiencias en los espacios, personas, apropiación del ambiente educativo a través de actividades significativas.
- d. Entrega pedagógica como la articulación entre grados que brinden información particular y general de las niñas y los niños, mediante el observador, informes y caracterizaciones, junto con una entrega simbólica que los involucre al escuchar sus dudas y sentires a causa de los cambios que van a tener.
- e. Encuentros con familias para sensibilizar, comprender y acompañar la transición, ya sea, solos o en conjunto con los niños y niñas
- f. Armonización curricular siendo este un punto de concertación entre las maestras de ambos grados, para favorecer la continuidad y progresividad en los procesos educativos en que se encuentran los niños y las niñas.

Poner en práctica las estrategias anteriores, permitirá generar continuidad en los procesos curriculares, pues es evidente que el diálogo y la colaboración entre maestros y maestras de educación inicial y de primer grado promueve la identificación de continuidades o discontinuidades en los procesos de desarrollo y aprendizajes de los niños y las niñas, por lo tanto, facilitará la articulación entorno al currículo a través de estrategias pedagógicas que apoyen una transición fluida y coherente entre los distintos niveles educativos y así asegurar el avance progresivo en su proceso de aprendizaje (SED, 2021).

Por ende, la articulación curricular permitirá una continuidad en los procesos formativos, lo cual, significa que debe haber integración de ideas, pensamientos, metodologías, etc. Pero, antes de profundizar en este tema, es necesario conocer las razones que llevaron a que este término sea tenido en cuenta en la educación de los niños y las niñas.

4.3. La Articulación curricular

De acuerdo con estudios que realizó el Ministerio de Educación Nacional (2002) en su publicación “Marco General Para un Modelo De Articulación Preescolar – Primaria”, indica que,

la articulación preescolar-primaria en Colombia es un proceso que ha evolucionado durante mucho tiempo con el objetivo de mejorar la transición y continuidad educativa entre estos dos grados. Desde finales de 1980, fue evidente y preocupante la falta de articulación educativa entre preescolar y grado primero, lo cual ha llevado a la implementación de diferentes estrategias y políticas que permitieran afrontar de manera integral el asunto en cuestión.

Durante 1989, las estadísticas a nivel educativo en Colombia en el paso de preescolar a primero mostraban índices de deserción alarmantes, lo que hizo evidente la necesidad de fortalecer la articulación en esta etapa escolar. Esta situación inquietante, encaminó a investigar con el fin de identificar que estaba ocasionando la deserción y repitencia; uno de los principales hallazgos fue la notable cantidad de niños que no habían cursado preescolar antes de ingresar a grado primero.

Con el avance de los años, se han desarrollado diversas iniciativas para mejorar la articulación entre preescolar y primaria, como: la realización de encuentros nacionales de docentes, elaboración de propuestas pedagógicas, formación y actualización de docentes e implementación de estrategias para fortalecer la transición de los estudiantes entre estos grados. La articulación entre preescolar y el grado primero se ha abordado de manera integral, pues, abarca aspectos como el desarrollo de los niños y las niñas hasta los siete años, se tiene en cuenta el proyecto educativo institucional, se realizan proyectos lúdico-pedagógicos como estrategia y la investigación y la documentación se han convertido en insumos para pensar esas continuidades.

De acuerdo con lo anterior, para referirse a la continuidad educativa, El Ministerio de Educación Nacional (2022) ha construido diversos documentos, el más actual tiene que ver con las trayectorias educativas haciendo referencia en los recorridos que una persona realiza a lo largo de su vida para fortalecer y transformar sus aprendizajes; estas trayectorias buscan garantizar que los individuos en este caso los niños y las niñas puedan acceder y transitar de manera armónica por los diferentes niveles educativos, sin interrupciones y participando activamente en cada uno de los procesos que involucran su aprendizaje; es así como el MEN concibe estos recorridos como completos, continuos y de calidad, de tal manera que durante el camino educativo cada grado se articule con el siguiente para que estos sean:

1. Coherentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, asegurando que los contenidos y metodologías se articulen de manera fluida y progresiva.
2. Promotores de una transición armoniosa, asegurando que los aprendizajes adquiridos conecten de manera significativa con los nuevos contenidos.
3. Garantes de que los niños y las niñas adquieran o potencien habilidades que les permitan enfrentar los retos presentes y futuros.

4.3.1. ¿Qué tipos de articulación se deben tener en cuenta para estas transiciones?

La articulación curricular, es definida como un acuerdo entre los grados o niveles de formación, los cuales se construyen a partir del reconocimiento de cada uno de los participantes dentro de la comunidad, es decir, pone a las niñas y los niños en el centro, también, se establecen acuerdos entre los docentes de los diferentes grados que permitan atender las necesidades e intereses teniendo en cuenta las características de cada uno, de esta forma, el sistema educativo logrará estar en contacto con la sociedad y el contexto en que viven, así, dará la pertinencia correspondiente a las propuestas educativas y generará oportunidades para poner en comunicación los grados involucrados, desde lo que se propone hacer y la manera como se hará (Colombia Aprende, s.f). También, se entiende como un proceso fundamental que garantiza la continuidad a nivel pedagógico entre grados o ciclos educativos, en donde invita a la reflexión acerca de las problemáticas, expectativas y creencias presentes en el sistema educativo (Forero Alvarado et al., 2022).

Por otro lado, la articulación curricular es un proceso mediante el cual se establecen conexiones y relaciones coherentes entre los diferentes componentes de un plan de estudios, como asignaturas, contenidos, competencias, metodologías y experiencias de aprendizaje, con el objetivo de garantizar una formación integral y continua para los niños y las niñas a lo largo de su trayectoria educativa (Garzón Rayo & Gómez Álvarez, 2010); aspecto que, puede implicar la colaboración entre docentes de diferentes grados o áreas, para diseñar proyectos o actividades interdisciplinarias que aborden temas comunes desde diversas perspectivas. De esta manera, se fomenta el trabajo en equipo, la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas de manera integrada (Klimenko, 2008).

De acuerdo a lo planteado se hace vital y necesario establecer diálogos y tejer de manera conjunta, desde la educación inicial con los otros ciclos educativos, para reconocer como

institución educativa cuáles serán esos derroteros educativos y pedagógicos conjuntos, que hacen posible que las niñas y los niños vivan una trayectoria escolar continua y completa.

Una de las articulaciones en el currículo más importantes en la vida escolar es el paso de la educación inicial al grado primero, esta articulación pedagógica “podría definirse como el enlace de la educación inicial y la educación primaria, la misma consiste en el intercambio de parte de los docentes para conocer las potencialidades y las deficiencias con que los alumnos del nivel inicial llegan al aula de primaria y la forma en que estos podían ser superados a través de una planificación conjunta” (González, 2020, p.36).

Es de suma importancia que haya una continuidad entre un grado y otro, pues esto provoca que los niños y las niñas tengan aprendizajes más significativos, por esta razón, cada contenido que sea visto en el grado primero debe buscar la integración de quienes se encuentran en grado preescolar a través de aprendizajes cercanos a su realidad (González, 2020). Sin embargo, el MEN (2002) ha manifestado una seria preocupación, pues las estadísticas muestran que el grado en el que se ve más repitencia es en primero, pues “al incorporarse a la vida escolar, el niño experimenta una reestructuración psicológica esencial, pero este niño que culmina su 6to. año de vida y comienza en el 1er. grado, mantiene aún, las características psicológicas propias de la edad preescolar” (Rivero & Díaz, 2007, pp. 1-2).

De acuerdo con los planteamientos del MEN, el currículo en educación inicial se caracteriza porque está basado en la experiencia, ya que, los niños y las niñas son protagonistas en la construcción de sus propios destinos, con la capacidad de participar de manera autónoma y segura, allí sus voces tienen un valor fundamental y son consideradas en la toma de decisiones. Es determinante que, de acuerdo con su desarrollo, hagan parte de las decisiones compartidas que afectan tanto sus vidas individuales como a la comunidad en la que se encuentran. Además, juegan un papel importante en el desarrollo de la sociedad, promoviendo el respeto por la diversidad y el medio ambiente, también, tienen el derecho de ser escuchados y reconocidos como ciudadanos que promueven la paz (MEN, 2017).

Esto permite ver que los procesos pedagógicos que se construyen con las niñas y los niños parten de lo cotidiano, de lo que pueden experimentar, vivir, ofreciendo oportunidades, situaciones y entornos que potencian su desarrollo y aprendizajes. De esta forma, aprenden y se desarrollan a través de la interacción consigo mismos, con los demás y con su entorno. Por esta

razón, se deben plantear acciones pedagógicas que tengan una intención clara por parte del maestro, con el propósito de maximizar el aprendizaje y desarrollo en todas las dimensiones de sus vidas (MEN, 2017).

El currículo basado en la experiencia es una poderosa apuesta educativa que reconoce la interacción entre niños, niñas, familias y educadores, con un enfoque centrado en la acción individual de cada uno, arraigada en su entorno sociocultural y natural. Este enfoque valora las experiencias, exploraciones, interrogantes y expresiones propias de los niños y niñas, priorizando su sensibilidad y comunicación por encima de los contenidos temáticos predefinidos.

Esta perspectiva curricular destaca la importancia de las relaciones, los encuentros y el diálogo, también reconoce el papel esencial de las educadoras, quienes no solo facilitan, sino que también participan activamente en la construcción y reconstrucción de experiencias significativas para los niños y niñas que enriquecen el proceso educativo.

Esta práctica pedagógica está determinada por la sistematicidad de los procesos y las interacciones; reconoce la diversidad de experiencias, conocimientos e identidades de los niños y niñas, lo cual, proporciona un marco que se adapta a sus intereses y necesidades, al tiempo que brinda sentido a la planificación pedagógica. Las interacciones, por otro lado, son la esencia del currículo, ya que enfatizan las relaciones entre los niños y niñas, junto con su entorno, promoviendo el intercambio y la generación de nuevas experiencias en el día a día.

El currículo basado en la experiencia se constituye por sujetos activos que crean, imaginan, sienten, construyen conocimiento, etc. Rasgo que no es exclusivo de los niños y las niñas sino de todos los actores que hacen parte de la educación inicial, pues las maestras también son reconocidas como sujetos poseedores de sus propias historias. (Ministerio de Educación Nacional, 2017)

En cambio, de acuerdo con el MEN (2014) en la primaria se responde a una serie de contenidos o competencias básicas; a nivel comunicativo, busca formar sujetos capaces de comunicarse adecuadamente en cualquier situación, haciendo énfasis en el lenguaje oral, escrito y el acercamiento a la literatura; a nivel matemático, se relaciona con diversos aspectos vinculados al contexto de aprendizaje particular “Desde esta perspectiva desarrolla cinco procesos generales: formulación, tratamiento y resolución de problemas; la modelación; la

comunicación; el razonamiento; la formulación, comparación y ejercitación de procedimientos” (Ministerio de Educación Nacional, 2014. P26); en ciencias, consideran necesario desarrollar las competencias a partir de conceptos científicos, metodologías y procesos, compromiso social y personal vinculado al desarrollo de ciencia y tecnología, además de articular las ciencias naturales con las ciencias sociales para formar también el pensamiento crítico; por último, las competencias ciudadanas, a través de estas buscan que los niños y las niñas desarrollen competencias y conocimientos para actuar como agentes activos y constructivos en la sociedad.

Lo anterior, muestra unos cambios en las maneras como se construye el conocimiento en las niñas y los niños entre la educación inicial y la básica primaria, ya que, en la primera se enfocan en reconocer las cotidianidades desde un campo en donde el juego, la literatura, la exploración del medio, se convierten en acciones propias de las infancias que les permite desde allí construir su propio aprendizaje; mientras en la segunda, las metodologías son más estructuradas, dejando en ocasiones de lado los conocimientos previos de las niñas y los niños, para responder más a un contenido temático quitándole prioridad los procesos de desarrollo; dando como resultado un tránsito traumático y abrupto entre el grado transición y primero en las construcciones pedagógicas y curriculares razón por la que se plantea en la ciudad de Bogotá el trabajo por ciclos, a través de la reorganización el sector docente encontró una oportunidad para intentar dar respuesta a muchas de las problemáticas que presentaba la anterior organización, pues era evidente la desarticulación y discontinuidad entre grados, los altos índices de fracaso escolar, la poca pertinencia de los planes o programas en relación con el desarrollo de los niños y las niñas; esta tenía como propósito:

Impulsar transformaciones pedagógicas en los colegios para garantizar a las niñas, niños... el derecho a una educación que responda con calidad a sus intereses individuales y colectivos..., entendidas las transformaciones pedagógicas para la calidad de la educación desde dos aspectos: uno, el de las condiciones materiales (condiciones de ingreso, acceso y permanencia), y dos, el de las condiciones pedagógicas, que tienen que ver con los contenidos y los métodos de enseñanza, las estrategias pedagógicas, la organización escolar, los espacios y los tiempos escolares, los ambientes de aprendizaje y enseñanza (Rodríguez, 2004. p1).

Es así como a través de esta reorganización la SED pretendía lograr ciertos objetivos, entre los que se destacan:

- “Resolver los problemas propios de la desarticulación entre niveles: preescolar con primaria... entre los grados de cada nivel” (Rodríguez, 2004. p2).
- Realizar la organización educativa de acuerdo con las necesidades y características de los niños y las niñas, así definir qué se debe desarrollar en cada ciclo.
- Lograr la permanencia de los niños y las niñas en el sistema educativo
- Disminuir la deserción y repitencia

Siguiendo lo expuesto, el trabajo por ciclos contribuyó a fortalecer la articulación educativa, dado que permitió generar una estructura más integrada y coherente que hizo posible una transición más fluida y una experiencia más enriquecedora para los niños y las niñas.

El documento “Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito” (2019), aporta insumos de gran importancia al trabajo por ciclos, pues proporciona orientaciones claras acerca de cómo abordar el desarrollo integral de los niños y las niñas en cada uno, a partir de sus necesidades, características e intereses; también, ofrece propuestas flexibles y adaptadas que permiten la creación de experiencias relevantes y significativas para cada etapa; sumado a esto, promueve un enfoque interdisciplinario al integrar diferentes áreas del conocimiento, lo que lleva a una colaboración entre maestros y maestras; a su vez, proporciona herramientas para reconocer las particularidades de los niños y las niñas, así transformar las prácticas para garantizar una educación inclusiva.

De esta forma, se dio prioridad al bienestar de las niñas y los niños a través del respeto, la comprensión de sus emociones, el sentirse queridos, cuidados y protegidos. También, buscó favorecer actividades e iniciativas que permitan atender de manera integral a los niños y las niñas de primera infancia, mediante acciones oportunas y pertinentes, esto con el fin de potenciar el desarrollo continuo, dinámico y progresivo, fomentando la creación de oportunidades para promover su participación en la vida cotidiana.

De esta manera, se reconoció la importancia de que las infancias sean participantes activas de su propio proceso de aprendizaje y no solamente meros receptores, así, el trabajo por

ciclos permitió la construcción de un currículo pertinente y articulado alrededor de diversos ejes de trabajo pedagógico encargados de abordar aspectos cruciales en el desarrollo integral de las niñas y los niños; los cuales van a orientar las intencionalidades pedagógicas, objetivos, proyectos pedagógicos, propiciando interacciones y la creación espacios adecuados para la participación autentica e igualitaria de la primera infancia.

El trabajo por ciclos propuesto por la SED y las trayectorias educativas propuestas por el MEN recomiendan que se piense en una continuidad en los procesos de desarrollo y aprendizaje que viven y construyen las niñas y los niños, por ende se puede observar en esa articulación que se requiere una continuidad curricular que sea lógica, natural y que garantice un proceso educativo organizado, el cual permitirá que los niños y las niñas enriquezcan su desarrollo y eviten cambios abruptos de una etapa a otra (Rivero & Díaz, 2007), esta continuidad curricular es expresada por Zabalza (1996) como articulación horizontal y vertical.

“Se piensa que el éxito en las transiciones depende de una continuidad garantizada por un trabajo articulado tanto horizontal como vertical. Desde el punto de vista de la articulación horizontal es necesario el trabajo escuela-familia y escuela-instituciones presentes en el territorio. Según la perspectiva de la articulación vertical, es imperativo garantizar la continuidad entre los diferentes grados a través de lo pedagógico, a partir de un trabajo colaborativo entre maestras y maestros y alinear estándares que atraviesen la educación inicial y la primaria para promover continuidad en el aprendizaje de las niñas y niños” (Abello, 2009, pp. 10).

4.3.1.1. Articulación horizontal

Esta conecta la escuela con el territorio, comprende el diálogo entre diversas instituciones y escenarios educativos, quienes se unen con la meta en común de apoyar la escuela en su labor educadora aportando dinámicas alrededor de los cambios que se producen de manera sociocultural, política, regional, etc. Y recomendaciones acerca de cómo deberían adaptarse para facilitar el tránsito de los niños y las niñas entre un grado y otro (Abello, 2009); además, Zabalza (2016) hace referencia a la coordinación con otras agencias formativas del entorno: familia, instituciones de carácter social y cultural, otras escuelas, organismos y servicios municipales” (p. 11); por lo tanto, realizan organizaciones a nivel institucional, pedagógico y administrativo con el fin de establecer planes y proyectos educativos en las que de manera conjunta se piense la

formación del niño y la niña y posibiliten su continuidad y progresión, desde a singularidad del contexto de cada uno (Restrepo, 2021).

4.3.1.2. Articulación vertical

“En sentido amplio define las relaciones de interacción entre grados y niveles educativos” (Abello, 2009, pág. 933); de igual manera, conecta la escuela infantil con la primaria, es decir, una conexión “en la que se conjuguen objetivos, contenidos, experiencias, materiales, en un intento de enmarcar los sentimientos, pensamientos y acciones de los actores involucrados” (Restrepo, 2021, p. 9), esta continuidad es vista como la oportunidad para que la educación inicial y la primaria sean concebidas como parte de un mismo proceso educativo, lo que resultará en menos dificultades en la escolaridad, sin embargo, esto solo se logrará si hay secuencialidad y coherencia entre los planteamientos curriculares que se establecen desde el MEN, la SED y el hacer de la escuela desde la acción pedagógica, teniendo en cuenta que esto involucra a los docentes y directivos, es decir, no es un trabajo individual, lo que implica, planear, construir y dialogar entre los niveles de educación inicial y grado primero (Restrepo, 2021).

De igual manera, la SED (2022) amplía la articulación curricular alrededor de dos conceptos, siendo el primero de ellos la continuidad, refiriéndose a esta como establecimiento de líneas generales y específicas sobre la pedagogía y la didáctica que pueden ser integradas desde la educación inicial y abarcar todos los niveles educativos, manteniendo ciertos elementos constantes; desde algunas metodologías hasta aspectos como la concepción de niño y niña, el horizonte de sentido institucional y la concepción de desarrollo infantil, que guían las decisiones tomadas por la institución, de esta forma, mantener la identidad y coherencia en la propuesta educativa a lo largo de la trayectoria escolar.

El segundo de ellos es la progresión, entendida como la complejización progresiva de las capacidades de los niños y las niñas a medida que avanzan de un grado a otro, el cual requiere tiempo y diversas experiencias para permitir que exploren, creen, resuelvan problemas y se apropien de herramientas sociales y culturales para afianzar sus aprendizajes. Además, resalta que las propuestas educativas deben basarse en las experiencias previas, cimentándose en lo aprendido en grados anteriores, de esta manera, la progresión en el currículo provocará que las infancias además de afianzar aquellos aspectos iniciados en el nivel anterior puedan enriquecerlos.

Finalmente, al recoger cada una de las definiciones vistas anteriormente, podemos establecer una relación directa entre la articulación curricular y la práctica pedagógica, entendiendo que es en la articulación donde se vive cada uno de los aspectos mencionados y su influencia, pues permite que los niños y las niñas puedan construir sobre lo aprendido previamente y avanzar de manera progresiva hacia los nuevos aprendizajes, esto facilitará la integración de los nuevos contenidos curriculares y metodologías que van a permitir una enseñanza integral y significativa. Además, la articulación curricular facilita la transición fluida y el desarrollo de sus habilidades durante su trayectoria educativa garantizando una formación integral (Ministerio de Educación Nacional, 2022).

Según lo mencionado previamente, la educación inicial suele caracterizarse por la lúdica y el juego dirigido, pero, al transitar al grado primero los niños y las niñas se encuentran con un modelo más rígido, dado que, los maestros y maestras asumen que esta transición inmediatamente restringe el juego y la lúdica; por esta razón, hay que comprender que la articulación curricular, permite que la transición sea un proceso continuo, gradual y progresivo, demostrando que se requiere un tiempo de adaptación a los cambios en los que influye el medio sociocultural y familiar (Rivero & Díaz, 2007), por lo cual, es necesario reconocer las actividades rectoras como el juego, las artes, la literatura y la exploración del medio como actividades rectoras propias de la infancia como la manera en que ven, sienten y conocen el mundo; por lo tanto, es crucial tomarlos en cuenta al ser los principales participantes en sus propios procesos de aprendizaje.

4.4. Las niñas y los niños como protagonistas de sus procesos de desarrollo y aprendizaje.

Los niños y las niñas desde los primeros meses de vida buscan interactuar con el entorno, mostrando interés por aspectos como la voz de sus padres, los sonidos de la lengua y rostros, esta interacción los lleva a imitar y querer participar de la comunicación, lo que demuestra cómo son partícipes directos en la construcción de su conocimiento y comprensión del mundo. De esta manera, es evidente como el desarrollo infantil no es un proceso estático y lineal, sino todo lo contrario, pues se esfuerzan por participar en su entorno social y cultural (SED, 2019). Por otro lado, Rogoff (1990) indica que los niños y las niñas son protagonistas de sus procesos de desarrollo y aprendizaje a través de su participación activa en las interacciones en la sociedad y

cultura, por lo cual, resalta la participación conjunta con los adultos y pares en las diversas actividades en medio de la cotidianidad que los lleva a desarrollarse y construir su conocimiento de manera contextualizada y activa.

También, reconoce que los niños y las niñas no son recipientes vacíos carentes de información, sino que sus propias ideas, experiencias y perspectivas les permiten construir significado a través de la interacción con otros, así, desarrollan habilidades que los ayudan a construir su comprensión del mundo e identidad (Rogoff, 1990). Asimismo, los maestros y maestras cumplen un rol fundamental al propiciar encuentros que abran posibilidades a las niñas y los niños de participar y expresar libremente su potencial de participación en la elección, exploración y experimentación en ambientes enriquecedores (SED, 2019).

Siguiendo el planteamiento anterior, los niños y las niñas participan en su desarrollo y aprendizaje inicialmente desde lo individual y privado, luego progresan hacia lo social y colectivo, asemejando la forma en la que aprenden a la de un científico en donde comienza a conocer el mundo mediante sus propias acciones y su interacción con este (VielmaVielma & Salas, 2000), teniendo en cuenta que las infancias se acercan y ven el mundo desde sus sentidos, donde la curiosidad, la exploración y la interacción con el medio en que se encuentran son parte sumamente importante de este proceso, surgen acciones que potencian su desarrollo y aprendizaje, conocidas como: las actividades rectoras. (Daza Díaz & Jarro Puerto, 2022).

4.4.1. Actividades rectoras en la primera infancia

En el contexto de la educación inicial surgen una serie de acciones que son fundamentales en el desarrollo de las niñas y los niños ya que les permite ver, conocer y representar el mundo que les rodea, estas se convierten en actividades propias de la infancia, denominadas las actividades rectoras, pues, como su nombre lo indica, tienen un papel central y fundamental en el desarrollo integral de los más pequeños a través de experiencias significativas y enriquecedoras; estas actividades no solo contribuyen alrededor del desarrollo cognitivo, sino que también fomentan la creatividad, la curiosidad, la participación activa, la comunicación, entre otras (SED, 2019). Es así como el juego, la literatura, el arte y la exploración del medio son estos elementos fundamentales que llevan a ese desarrollo integral, ya que, es a través de estos como construyen relaciones, entre sí, con los adultos y le dan sentido al mundo que los rodea construyendo significados y representaciones de su propia realidad. Las actividades rectoras,

permiten otorgarle identidad a la primera infancia, son vehículos mediante los que se logran otros aprendizajes; y a través de cada una de ellas se hace posible comprender las formas en que se relacionan con los niños y las niñas, pues posibilitan la creación o proposición de experiencias, observación y escucha alrededor de lo que hacen y lo que son, además de la realización de preguntas; todo esto con el fin de hacerlos participes y que se reconozcan como miembros activos en su comunidad (SED, 2019).

De acuerdo con lo que nos menciona el Ministerio de Educación Distrital:

“las actividades rectoras de la primera infancia, lejos de ser herramientas o estrategias pedagógicas, que se "usan como medio para lograr otros aprendizajes", en sí mismas posibilitan aprendizajes” (Ministerio de Educación Nacional, s. f.).

Desde esta óptica, las actividades rectoras representan auténticas oportunidades para los adultos, especialmente para los maestros y maestras, de generar interacciones en las cuales los niños y niñas puedan poner en práctica sus formas naturales de conocer: la experiencia corporal, la sensorialidad, la metáfora, la investigación, la transformación y la expresividad. Además, nos llevan a reflexionar que no se trata de mecanismos para entrenarse y estar mejor preparados para el mundo adulto, sino de oportunidades para desarrollar un espacio único de vivencias, elevado por el deseo y lo placentero (SED, 2019).

Es esencial que las actividades rectoras se enfoquen en el cuidado, el acompañamiento y la promoción del desarrollo infantil, sin perseguir un objetivo utilitario. Se debe invitar a los niños y niñas a descubrir diferentes universos a través de relatos, canciones, sensaciones y experiencias que los acerquen a saberes y ficciones, para que puedan enfrentar las grandes preguntas que surgen en sus vidas (SED, 2019).

Por lo anterior, las actividades rectoras son más que herramientas pedagógicas, son auténticas puertas que permiten la entrada al mundo de las niñas y los niños, es a través de estas que exploran, descubren y construyen significado acerca de su entorno. Pensar las infancias alrededor del cuidado y el acompañamiento y la promoción de su desarrollo, abre múltiples oportunidades de construir experiencias más enriquecedoras para enfrentar y resolver las preguntas que surgen en sus vidas, es así como la exploración del medio, siendo una de estas

actividades se convierte en parte esencial en su crecimiento, creatividad y descubrimiento del mundo que los rodea.

4.4.1.1. La Exploración del medio como actividad rectora.

Una de las primeras formas de exploración del medio manifestadas por la infancia, es aquella en la cual utilizan sus sentidos y habilidades motoras, en actos aparentemente sencillos como chupar, oler, golpear y sacudir objetos; esto va más allá del simple contacto, sino que desarrollan su capacidad de experimentar, descubrir y aprender a partir de la acción. Cabe aclarar que la exploración del medio no está limitada únicamente al entorno físico cercano, sino que se amplía a la cultura mediática y experiencias virtuales del mundo actual, es decir, la interacción con la televisión, medios de comunicación, tecnologías digitales, etc. Cuyo uso abre posibilidades de interacción o acercamiento con realidades lejanas o desconocidas (SED, 2019).

La exploración del medio es uno de los principales medios que utilizan los niños y las niñas durante su cotidianidad. Desde su primer contacto con el mundo se ven atraídos por explorar su entorno y su propio cuerpo, como muestra de curiosidad (SED, 2019), de esta manera, se desarrolla la construcción de sentido de lo que es y ocurre a su alrededor y de lo que implica permanecer en dicho espacio, así, los niños y las niñas, significan y dan sentido al mundo (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

Algunos autores como Malajovich y Canosa (2008) con respecto a la exploración se refieren a una actividad en la que los niños y las niñas realizan una cierta cantidad de acciones en las que tienen la libertad de elegir qué hacer y cómo hacerlo. Lo anterior, mediado por preguntas realizadas por ellos mismos o los docentes. Durante esta actividad, buscan obtener por sí mismos la información por medio de los objetos y fenómenos del entorno, a partir de la observación de aquello que ocurre y forma parte de los procesos de cambio y transformación; es durante este proceso que confirman o replantean sus anticipaciones, conversan con sus compañeros sus resultados, confrontan sus ideas y amplían o profundizan sus hallazgos. Por otro lado, la intervención docente se da a través de la planeación de actividades con propósitos específicos determinando los materiales, organización y como serán realizadas; Malajovich (2000) considera la exploración como una actividad fundamental que permite abordar contenidos entorno a lo social y lo natural, haciendo énfasis en esta última.

Adherido a lo anterior, Tonucci (1995) destaca la importancia de que los niños y las niñas puedan investigar, explorar y experimentar en su entorno, dado que, esta es la manera en que pueden desarrollar su pensamiento científico, construir su propio conocimiento, comprender el mundo y construir teorías, siempre y cuando se les brinden oportunidades para explorar y preguntarse acerca de lo que ocurre en el entorno que los rodea. También, destaca que la escuela ha tenido tendencias a limitar la exploración y homogeneizarlos bajo un lenguaje único y uniforme, algo que puede llevar a que dejen de lado su naturaleza y preferencias (Reyes García et al., 2017).

Por otro lado, para Rousseau (1762), la exploración es un aspecto fundamental en el desarrollo natural de las niñas y los niños, ya que, a través del contacto con la naturaleza, desarrollan su curiosidad, adquieren conocimiento y fortalecen su entendimiento del mundo que les rodea, sosteniendo así que la naturaleza permite el aprendizaje continuo; por lo cual, defendía la educación desde la experiencia. En este contexto, consideraba la libertad como parte esencial para que cada uno construyera su propia autonomía, explorara sin limitaciones, a su propio ritmo y de acuerdo con sus propios intereses. De esta manera, en su perspectiva, la exploración se convertía en la base del aprendizaje a través de las experiencias vividas en el contacto con el mundo natural, potenciando su pensamiento crítico, creatividad y capacidad de resolver problemas.

Lo anterior, es apoyado por los planteamientos de Montessori (1986), quien enfatiza que los niños y las niñas deben ser libres de explorar su entorno y aprender a través del contacto directo, sosteniendo que el niño o la niña se desarrolla mejor cuando interactúa, experimenta y descubre por sí mismo en el ambiente con total libertad, siendo partidaria de que la exploración activa y autónoma es fundamental para el desarrollo integral al permitirle construir su conocimiento de manera significativa, por lo cual, también aboga por materiales concretos, manipulativos y sensoriales, adecuados para la libre elección y manejo de los mismos. Así mismo, John Dewey (1938), se basa en la idea de que la educación debe ser basada en la experiencia, menciona que explorar es un proceso activo en vez de pasivo el cual es producido a través de las vivencias y la reflexión contrario a limitarse al aula y los libros.

Tomando como referencia el planteamiento anterior, Vygotsky (1978) resalta la importancia de la exploración activa y la experiencia a través del desarrollo social, aspectos que

desembocan en el surgimiento del pensamiento científico, ya que, el conocimiento no se adquiere de forma pasiva, sino que se construye a través de la interacción con el ambiente y las personas que lo habitan. También, relaciona la exploración como parte crucial del desarrollo cognitivo; debido a que los niños y las niñas construyen sus perspectivas sobre el mundo a través de la manipulación, experimentación, creación de hipótesis y búsqueda de respuestas; por lo cual, el explorar no se da solamente a partir de la recepción de información, sino que es necesario un proceso activo de construcción del aprendizaje.

Considerando lo anterior, Vygotsky (1986) hace alusión a que el aprendizaje experiencial no está limitado a la interacción con los objetos físicos del entorno, pues menciona la influencia de la cultura y las relaciones que se viven a nivel social como mediadores de la experiencia; por ejemplo, las interacciones sociales de los niños y las niñas con adultos y compañeros juegan un rol muy importante en la construcción del pensamiento, de esta manera, se puede producir un andamiaje en la formulación de hipótesis, realización de experimentos y sus análisis correspondientes. Por otro lado, la interacción con los compañeros abre oportunidades para el debate y la construcción del aprendizaje colectivo.

Siguiendo lo mencionado, Puche y Ordoñez (2005) definen la exploración como parte fundamental del proceso de aprendizaje de los niños y las niñas, ya que, les permite investigar y descubrir su entorno, siendo sus sentidos y curiosidad natural sus primeras herramientas que les brindarán la oportunidad de que su conocimiento se vea alimentado a partir de sus propias vivencias, y que por lo tanto, contribuirá de manera significativa a su desarrollo cognitivo y la adquisición de nuevas herramientas científicas. En consonancia con lo anterior, Piaget (1984) afirma que la construcción del conocimiento ocurre a través de la exploración, la experiencia y el pensamiento científico; considerando que el deseo de explorar por parte del niño o la niña aumenta conforme va creciendo, impulsado por una curiosidad innata que lo lleva a relacionarse activamente con su entorno, lo cual, es fundamental para el aprendizaje; esto ocurre a través de la manipulación de objetos, la experimentación y la observación, siendo esta una de las formas en que los niños y las niñas construyen sus propias representaciones mentales del mundo.

Posteriormente, declara que la experiencia es crucial en el desarrollo del pensamiento, al afirmar que los niños y las niñas no son receptores pasivos de información, sino que participan activamente de su propio aprendizaje permitiéndoles probar sus teorías, cambiarlas o

complementarlas, siendo esto parte del pensamiento alrededor de la ciencia y la experimentación (Piaget, 1973).

Las niñas y los niños ingresan a un mundo que ha sido construido. Este mundo físico, biológico, social y cultural requiere de su adaptación y a su vez, de su transformación. En este entorno encuentran elementos y oportunidades para interactuar, aprovechando sus propias características y habilidades. Los sentidos del gusto, el tacto, la vista, el olfato y el oído desempeñan un papel crucial en la exploración, ya que les permiten aproximarse al entorno de diversas maneras. Explorar les brinda la oportunidad de cuestionarse, resolver problemas, interactuar, utilizar su cuerpo, investigar, conocer, experimentar, perseverar y ganar independencia. Esta vivencia implica un proceso de construcción de significado sobre lo que sucede en el mundo y lo que implica formar parte de él. El juego, la literatura, el arte y la exploración del medio suelen ser actividades interrelacionadas. Por ejemplo, al jugar o explorar, las niñas y los niños pueden manipular materiales plásticos como pinturas o arcillas, acercándose así a una experiencia artística. También existen situaciones en las que el juego se combina con la expresión literaria y musical (MEN, s. f.).

De acuerdo con la idea anterior, la curiosidad es una acción innata en las niñas y los niños, esta a su vez los impulsa a indagar, cuestionar, conocer y dar sentido a su mundo; de esta forma, la exploración del medio en el desarrollo se hace un proceso fundamental que les permite conocer, comprender y relacionarse con su entorno. Desde los primeros días de vida es claro el interés que les genera el medio en que se encuentran y a medida que crecen la exploración del medio se va haciendo más amplia llevándolos a descubrir nuevas formas de interacción y aprendizaje; de ahí la necesidad de pensarse diferentes estrategias metodológicas que favorezcan la observación, la puesta en marcha y la resolución de problemas, entre las cuales, aparece el club de ciencias como una estrategia fundamental para abordar procesos de pensamiento científico, ya que permite a sus participantes potenciar su creatividad e ideas a través de la investigación, enfrentando retos, creando algo nuevo, pensando de manera crítica, buscando soluciones, tomando decisiones no habituales, tolerando el fracaso y aprendiendo de los errores.

Además, cambian el rol del niño o niña como receptor pasivo de conocimiento a ser activo, desarrollando el pensamiento crítico y construyendo conocimientos dentro y fuera del aula. Estos clubes favorecen el desarrollo de competencias científicas básicas, como la capacidad

de desarrollar habilidades experimentales, organizar información y trabajar en grupo, lo que contribuye a la comprensión e interacción con los fenómenos cotidianos. Asimismo, fomentan la capacidad reflexiva, de observación, la solidaridad y el respeto entre los participantes.

5. PROPUESTA PEDAGÓGICA

El presente trabajo se asume dentro de la modalidad de Proyecto Pedagógico, tal como lo plantea la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, en tanto que, articula teoría-práctica-reflexión, desde un carácter dinámico y flexible que amplía el horizonte del hacer y el saber pedagógico. Desde la Licenciatura en Educación Infantil se entiende el Proyecto Pedagógico como un:

Constructo teórico práctico que articula principalmente dos ámbitos: uno, el análisis crítico y la reflexión sobre la práctica pedagógica y, dos, las acciones que este proceso de reflexión y análisis suscita, con el propósito de afectar dicha práctica. Cuando en este proceso se crean nuevas posibilidades de lo presente y estas posibilidades aparecen como opciones realizables, se tiene un proyecto pedagógico. Se puede decir, que un proyecto pedagógico surge de la intencionalidad explícita de afectar situaciones problemáticas en donde se desarrolla la práctica educativa (p.2).

Este Proyecto Pedagógico surge con el propósito de abordar la problemática identificada en la institución educativa Julio Flórez alrededor de la brecha que existe entre el grado de transición y primero, con relación a las maneras en que las exigencias, tiempos y currículo generan un choque y cambio abrupto en las dinámicas que alteran el desarrollo de los niños y las niñas. De acuerdo con lo anterior, se identifica como la articulación o el trabajo mancomunado desde un campo de saber cómo la exploración del medio favorece la continuidad en los procesos cognitivos, sociales y emocionales en estos grados.

La intención de establecer un puente de comunicación efectivo entre estos dos niveles educativos buscó facilitar una transición armoniosa desde procesos de continuidad curricular. Esta propuesta no solo aspiró a generar un espacio propicio para que las maestras mantuvieran una comunicación constante, sino que también abre puertas alrededor del proceso individual y grupal de los niños y las niñas, fomentando el trabajo colaborativo y articulado entre grados.

Asimismo, la propuesta pedagógica movilizó voces, saberes, experiencias y conocimientos que se develan en la práctica, entretejiendo sentidos y acciones en la toma de decisiones de cada análisis o reflexión realizada. De acuerdo con lo planteado por Kemis (1995), la práctica docente no se reduce a una conducta robótica llevada a cabo de manera inconsciente o mecánica, sino que constituye una actividad intencional que el docente desarrolla de forma consciente, basándose en lo vivido en su cotidianidad en el aula o ámbito educativo.

La propuesta pedagógica tiene como intención poner en tensión lo que sucedió en la práctica para desde ahí develar su sentido, en este caso generar acciones que movilicen transiciones armoniosas y pertinentes desde una continuidad de procesos pedagógicos y curriculares que se llevan a cabo en educación inicial y primero, donde exista un tacto pedagógico en lo que se propone tal como lo menciona *Van Manen (2002)* que pueda reconocer los intereses, sentires y pensares de las niñas y los niños y desde ahí, acompañar su desarrollo. Se pretende que la práctica reflexiva se convierta en una constante construcción y búsqueda de significado de la labor del docente, que le permita reelaborar progresivamente acciones, saberes, creencias, para comprender su quehacer.

5.1. Enfoque pedagógico

Este proyecto pedagógico se concibe como una estrategia para facilitar las transiciones armoniosas de los niños y niñas del grado de transición a primero, inspirados en enfoques pedagógicos de destacados teóricos como Rousseau, Vygotsky y Ausubel, buscando así potenciar el trabajo con las niñas y los niños donde se promueva la autonomía

Desde la perspectiva de Rousseau, defensor del aprendizaje natural y espontáneo, plantea cómo la relación de los niños y las niñas con su entorno natural favorece su curiosidad y creatividad, generando preguntas sobre lo que les rodea y desde ahí construyendo conocimiento; creía firmemente que el desarrollo debía ser orgánico y sin restricciones por parte de la sociedad; pues según él, el aprendizaje más significativo ocurre cuando pueden interactuar de manera libre con su entorno.

Rousseau valoraba la experiencia por encima de la instrucción formal; argumentaba que los niños y las niñas aprenden mejor motivados por la curiosidad y no condicionados por recompensas externas. A través de su obra “Emilio o de la educación”, muestra como divide el desarrollo en etapas y adapta el aprendizaje a cada una de ellas, siempre manteniendo el enfoque de prepararlo mediante experiencias y prácticas relevantes.

En consonancia con las ideas de Vygotsky, en relación a los procesos de andamiaje, quien plantea que en el proceso de aprendizaje dos personas, donde una de la posee más experiencia que la otra, deben apoyarse para realizar una actividad que no sería exitosa o no tendría el resultado esperado de hacerse de manera individual, al menos para la persona con menos experiencia, posteriormente, el apoyo disminuirá progresivamente hasta que llegue a realizarla

de manera independiente; teniendo esto en cuenta, se propone que los talleres fomenten la interacción y la colaboración entre pares; esta asociación, se vuelve esencial para el desarrollo cognitivo, dado que, son un soporte que permite que los niños y las niñas realicen juntos las actividades propuestas, exploren los espacios, discutan entre ellos y planteen hipótesis, algo que no podría realizarse desde su capacidad individual, sin embargo, el andamiaje también aplica al desarrollo social y emocional; ya que, a través del juego simbólico y la resolución de conflictos (aspecto que seguramente se presentara), se relacionan, comunican y entienden las perspectivas de los demás.

Desde la visión de Ausubel, quien consideraba que los conocimientos previos juegan un papel fundamental en el aprendizaje, pues la integración de aquello que los niños y las niñas ya saben con lo nuevo que han aprendido, provoca que el aprendizaje sea más significativo, teniendo en cuenta lo anterior, se buscó conectar los nuevos conocimientos con las experiencias previas de los niños y las niñas. Se diseñaron actividades que relacionen el aprendizaje con sus vivencias cotidianas, reconociendo que el aprendizaje significativo ocurre cuando la nueva información se conecta primordialmente con lo que ya saben.

Tomando los conocimientos previos de los niños y las niñas como base para la realización de los talleres y conectándolos con nuevos conceptos permitirá que estos sean significativos para cada uno de ellos, en concordancia con lo anterior, Ausubel afirmó que el conocimiento previo del estudiante es el factor individual más importante que influye en el aprendizaje significativo.

La relevancia de la planeación y el enfoque en la cotidianidad y experiencia del niño ha sido resaltada por prominentes pedagogos a lo largo de la historia. Jean Piaget, reconocido por su teoría del desarrollo cognitivo, subrayó que el aprendizaje es más efectivo cuando se conecta con las experiencias concretas. La planificación cuidadosa, según Piaget, debería estar arraigada en la realidad del niño para permitir una asimilación más profunda de los conceptos.

En conjunto, estos enfoques respaldan la idea de que la planificación educativa efectiva debe partir de la cotidianidad y experiencia del niño. Integrar estas perspectivas en la planificación pedagógica contribuye no solo al desarrollo académico, sino también al crecimiento integral y la conexión emocional de los niños con el proceso de aprendizaje.

5.2. Instrumentos para la proyección y valoración de la propuesta pedagógica.

Para la recolección de la información obtenida en las fases, haremos uso de tres herramientas. La primera de ellas es la planeación, entendiendo que es una herramienta fundamental para el éxito de cualquier actividad, y la educación no es la excepción. Según Carriazo, Pérez y Gaviria (2020), la planeación educativa permite la efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje basado en el Sistema Educativo Nacional, con el objetivo de describir la función de la planeación educativa como herramienta fundamental para construir una educación con calidad.

En el aula, la planeación es esencial para el desarrollo de habilidades y competencias de los niños y las niñas. Según Carriazo, Pérez y Gaviria (2020), la política de mejoramiento impulsada por el MEN basada en la consolidación de un sistema de aseguramiento de la calidad, busca que la población tenga mejores oportunidades educativas, desarrollando competencias básicas y ciudadanas, consolidando la descentralización y autonomía institucional mediante el fortalecimiento de la gestión de los establecimientos educativos.

En conclusión, la planeación es una herramienta pedagógica fundamental para el éxito de cualquier actividad educativa. La planeación educativa permite la efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje basado en el Sistema Educativo Nacional, con el objetivo de describir la función de la planificación educativa como herramienta fundamental para construir una educación con calidad (Carriazo, Pérez y Gaviria, 2020).

Es por lo anterior, que comprendemos que la planeación es una herramienta de gran ayuda para trazar una ruta del cómo se llevará a cabo una experiencia, qué materiales serán necesarios, cómo se dispondrán y cuál es la justificación de esa experiencia. Cabe aclarar que, aunque lo que se escribe en el papel puede no ser lo que ocurra en la práctica, las planeaciones nos permiten como maestros identificar aquello en lo que podemos mejorar y así brindar una mejor experiencia educativa para los niños y las niñas.

Otro de los instrumentos a utilizar es la documentación pedagógica, vista esta como una herramienta fundamental para la práctica educativa, ya que permite recoger las voces de los niños, niñas y maestros involucrados en el proceso educativo, y así poder determinar algunas categorías y sustentarlas teóricamente, lo que da la posibilidad de generar algunas conclusiones frente a lo vivido en la experiencia. Además, la documentación pedagógica es un ejercicio

reflexivo que puede darse de manera individual y colectiva, proyecta la acción pedagógica y favorece la confrontación entre el decir y el hacer (Pérez, 2017).

En cuanto a la importancia de la documentación pedagógica, algunos autores han destacado su relevancia en la formación inicial de docentes de Educación Infantil, sobre todo en el desarrollo del pensamiento práctico docente. La documentación pedagógica también permite cualificar procesos de seguimiento e incorporar nuevas formas de sistematización que, a su vez, posibilitan la producción de conocimiento desde la propia acción pedagógica, lo que afianza las capacidades comunicativas, reflexivas y propositivas, de los estudiantes (Pérez, 2017).

Por otro lado, la documentación pedagógica es un proceso sistemático de mirar y escuchar a las niñas y niños y registrar su comportamiento. Es una herramienta que permite a los docentes reflexionar sobre su práctica, identificar fortalezas y debilidades, y mejorar su desempeño. La documentación pedagógica es una forma de evidenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y permite a los docentes tomar decisiones informadas sobre cómo mejorar su práctica (Barrandica & Martín, 2016).

En resumen, la documentación pedagógica es una herramienta clave para la práctica educativa, ya que permite recoger las voces de los niños, niñas y maestros involucrados en el proceso educativo, y así poder determinar algunas categorías y sustentarlas teóricamente, lo que da la posibilidad de generar algunas conclusiones frente a lo vivido en la experiencia. Además, la documentación pedagógica es un ejercicio reflexivo que puede darse de manera individual y colectiva, proyecta la acción pedagógica y favorece la confrontación entre el decir y el hacer. La documentación pedagógica también permite cualificar procesos de seguimiento e incorporar nuevas formas de sistematización que, a su vez, posibilitan la producción de conocimiento desde la propia acción pedagógica, lo que afianza las capacidades comunicativas, reflexivas y propositivas de los estudiantes. Finalmente, la documentación pedagógica es una herramienta que permite a los docentes reflexionar sobre su práctica, identificar fortalezas y debilidades, y mejorar su desempeño, y es una forma de evidenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que permite a los docentes tomar decisiones informadas sobre cómo mejorar su práctica (Barrandica & Martín, 2016).

Por último, la entrevista se elige como una herramienta de gran utilidad en el ámbito académico, permitiendo obtener información profunda y detallada de diversos actores del

proceso educativo. Su flexibilidad la convierte en un instrumento valioso para la evaluación, el asesoramiento y la investigación, proporcionando una perspectiva cualitativa que complementa las metodologías tradicionales.

Las entrevistas permiten ir más allá de los fríos datos de exámenes o encuestas, adentrándose en las motivaciones, experiencias y perspectivas de estudiantes, profesores, padres y administradores. Autores como Martínez (2010) en su obra "La evaluación cualitativa en educación: enfoques y metodologías" (p. 123) sostienen que las entrevistas "aportan una visión holística del individuo, permitiendo comprender sus fortalezas, debilidades, intereses y necesidades".

Es así, como esta se convierten en un pilar fundamental en la investigación educativa, permitiendo recopilar información rica y detallada sobre las vivencias, opiniones y actitudes de los participantes en el proceso educativo, lo cual, les permite a los investigadores ir más allá y conocer el panorama. Galego (2011), en su artículo "La entrevista en investigación cualitativa" (Revista de métodos de investigación educativa, 19(1), p. 103), afirma que "las entrevistas cualitativas permiten comprender los significados que los individuos atribuyen a su realidad, proporcionando datos contextualizados y profundos".

Esta herramienta que permite conocer las perspectivas, saberes y la experiencia de aquellos que son entrevistados, en esta ocasión la entrevista permitió tener un panorama más amplio y completo de las maestras de la institución, puesto que la intención de realizarla era conocer su experiencia, sus perspectivas e imaginarios frente a las temáticas que se abordaron, lo anterior dio un valor agregado al proyecto como tal, permitiendo generar reflexiones alrededor de lo vivido, ya que permiten acceder a datos cualitativos que enriquecen la comprensión del fenómeno en estudio.

5.3. Estrategia pedagógica

El proyecto toma como estrategias pedagógicas, el club de ciencia y los talleres que se constituyen en herramientas fundamentales para transformar las funciones, relaciones y roles existentes entre maestros y las niñas y los niños. Facilitan la implementación de metodologías más participativas, generando condiciones propicias para potenciar la participación y la capacidad investigativa de los participantes.

A continuación, explicaremos cada una de ellas:

En primer lugar, siguiendo la definición de Ezequiel Ander Egg, el taller se concibe como "una forma de enseñar y, sobre todo, de aprender, mediante la realización conjunta de una actividad". Este enfoque resalta la importancia del aprendizaje a través de la experiencia práctica y participativa, considerando que esta metodología resulta más formativa y significativa para los involucrados.

En esta misma línea, se percibe el taller como una herramienta que permite a los participantes aportar soluciones a diversas problemáticas y colaborar en la ejecución de tareas específicas. Es en este sentido que los talleres propuestos buscan propiciar espacios de diálogo e intercambio de saberes.

Considerando que los talleres son actividades prácticas y participativas diseñadas para brindar experiencias de aprendizaje específicas a niños y niñas, se enfocan en el desarrollo de habilidades prácticas, la resolución de problemas y la aplicación de conocimientos teóricos en entornos prácticos. La interactividad de los talleres fomenta la participación activa a través de discusiones, ejercicios prácticos y colaboración.

La elección de esta herramienta se fundamenta en la necesidad de ofrecer experiencias educativas cargadas de significado, entrelazadas con la exploración del entorno, para favorecer el desarrollo cognitivo. Además, el taller posibilita la transformación de las dinámicas entre el maestro y los niños y las niñas, promoviendo su creatividad y su capacidad investigativa. Los talleres que se proponen en este proyecto generan un ambiente de participación y colaboración entre pares, ya que, se pretende que los niños y las niñas de transición y primero trabajen en simultáneo con respecto a un tema de interés común, donde todos puedan aportar y construir juntos.

En segundo lugar, el club de ciencias es un escenario de investigación conjunta no formal en el que los niños y las niñas desarrollan una investigación alrededor de sus intereses y necesidades, allí, potencian su creatividad, construyen conocimiento y acrecientan sus habilidades entorno a la ciencia, además, promueve el trabajo en equipo y el sentido de pertenencia ya que, contribuye a que sus integrantes se sientan escuchados y tenidos en cuenta, lo cual, fortalece la autoestima y fomenta el desarrollo de lazos afectivos, además, de la

capacidad de contribuir en la sociedad, la colaboración y el aprendizaje desde la experimentación, también, invita a explorar e indagar el entorno que les rodea (Amaya et al., 2022). Por otro lado, busca relacionar diferentes espacios de aprendizaje y fomentar enfoques o metodologías innovadoras para enseñar las ciencias a través de la práctica experimental. Por consiguiente, el club de ciencias también es una herramienta de gran importancia que facilita la implementación de nuevos proyectos y actividades desafiantes, pues permite a los maestros brindar espacios seguros, además de, ofrecer a los niños y las niñas la oportunidad de aprender a partir de sus saberes previos, pues en muchos casos esto es difícil de lograr a través de las actividades tradicionales realizadas en el aula (Martín-García et al., 2024).

Finalmente, la herramienta del club de ciencias abre múltiples posibilidades para que los maestros y maestras tomen el riesgo de innovar en el aula, partiendo de una estrategia que no obliga a los niños y las niñas ser parte de ella, sino que, los invita a participar de una manera autónoma, activa y constante, atraídos por sus propios gustos e intereses.

5.4. Planteamiento de la propuesta pedagógica

Tejiendo Experiencias: Un Viaje Armónico entre Transición y Primero, a través de la exploración del medio.

Este proyecto se llevó a cabo con un curso de grado transición y uno de grado primero del C.I.T.D (colegio instituto técnico distrital) Julio Flórez, estos niños y niñas se encuentran en un rango de edad de los 5 a los 7 años aproximadamente, algunos de ellos son provenientes de la zona, sin embargo, la gran mayoría viven en lugares más alejados dentro de localidad de suba, por lo cual cuentan con servicio de ruta escolar.

5.4.1. Objetivo general

Desarrollar e implementar la creación de un club científico que promueva la articulación entre los grados transición y primero que aporte a generar puentes entre los procesos de desarrollo y aprendizaje.

5.4.2. Específicos.

- Generar experiencias alrededor de la exploración del medio que les permita a los niños y las niñas plantear sus intereses, proponer ideas, crear hipótesis, y construir conocimiento.

- Promover procesos de andamiaje entre las niñas y los niños de transición y primero que favorezca la comunicación el trabajo en equipo y la participación activa.
- Crear talleres que favorezca el pensamiento científico en las niñas y los niños del grado transición y primero.
- Involucrar a las maestras de transición y primero en la propuesta del club de ciencia que les permita crear puentes para generar transiciones armoniosas entre grado.

La siguiente propuesta se desarrollará a partir del trabajo que se realizó con los niños y las niñas y las estrategias que se llevaron a cabo con las maestras. En primera instancia se hablará de las fases que se desarrollaron con los niños y las niñas, posteriormente se hará referencia a las maestras.

5.4.3. Fases

La presente propuesta pedagógica abordó tres fases en su construcción, a continuación, se explicará cada una de estas.

5.4.3.1. Fase I Caleidoscopio de intereses.

La intención de esta primera fase consistió en identificar y determinar los intereses de los niños y las niñas de los grados transición y primero en torno a la exploración del medio. Al igual que, conocer las perspectivas de las maestras alrededor de este tema y, además, sobre las transiciones y la articulación

Se diseñaron los espacios pensados para los niños y las niñas teniendo presentes algunos objetos, fenómenos y situaciones de la cotidianidad; para ello se pensó en dos talleres conformados por tres momentos cada uno, que fueron elegidos a través de la observación participante y las intervenciones que se realizaron en semestres anteriores, en donde se lograron identificar intereses entorno a: los insectos, ya que, es un interés propio de las infancias el indagar acerca de los animales y de las cosas que los rodean; las plantas aromáticas, las cuales hacen parte de su vida cotidiana por el uso recurrente que se les suele dar en diferentes espacios como sus hogares; y la electricidad estática a partir de situaciones cotidianas por la transmisión de electricidad o “corriente” entre ellos. Dicha elección se realizó con el propósito de descubrir la preferencia por alguno de estos temas, a través de sus expresiones, preguntas, hipótesis, etc.

Fue así, como docentes en formación que se tomó la decisión sobre la organización y contenido de los diferentes espacios que conformaron los dos talleres, así lograr que sus intereses se centraran en alguno de ellos.

Posteriormente se evidenció que el espacio preferido fue el del fenómeno físico de la electricidad estática, razón por la que, en el segundo taller se pretendió profundizar en la exploración de los fenómenos naturales alrededor de: la lluvia, los cambios de la materia y los pigmentos naturales; cuya intención fue generar acciones desencadenantes que permitieran identificar cual de estos espacios les provocaba mayor interés, lo que sería el preámbulo para la creación del club de “pequeños científicos” y su temática.

La construcción de los talleres mencionados, sobre los cuales se profundizará más adelante, permitió recolectar información acerca de las preferencias, gustos e intereses de los niños y las niñas entorno a la ciencia; a través de, sus experiencias, sus voces, sus preguntas e hipótesis, esto llevo a que el tema elegido fuera la lluvia y su importancia, luego de identificar dichos intereses se determinó la ruta que podría desarrollarse para responder a sus inquietudes y necesidades.

Por otro lado, se diseñó unos talleres para las maestras de estos grupos, con la intención de hacerlas participes del proceso que se adelantaba con las niñas y los niños, pero al mismo tiempo conocer su concepciones, imaginarios y propuestas alrededor de la generación de propuestas que favoreciera dicha continuidad entre grados. Para ello se pensó dos estrategias, una denominada luego el cartero y mural de sentires, las cuales pretendían acercar de manera cálida y armoniosa a las maestras en este proceso. Desafortunadamente por los tiempos de las maestras no se pudo llevar acabo esta parte.

5.4.3.2. Fase II Creadores de sueños e ideas.

La intención de esta segunda fase consistió en la creación de un club científico que quedara instaurado en la institución educativa y además reconociera los intereses comunes, promoviera la participación, el trabajo en equipo, los procesos de identidad y armonizara los aprendizajes que deben pasar en estos dos grados desde la exploración del medio; esperando que las maestras le den continuidad. Dicho espacio, se desarrollaba una vez a la semana en el patio de transición que por sus características era el adecuado, pues allí podían converger de manera segura y en ocasiones simultanea ambos grados.

Para esta etapa se realizaron cuatro talleres, siendo el primero de ellos el inicio del club científico, donde su intención era que las niñas y los niños sintieran pertenencia, donde se construyera un proceso de identidad y se vivieran experiencias alrededor de la exploración y lo científico, lo cual se fue construyendo en el transcurso de los talleres. Otra intención de esta fase fue identificar cuál era el foco de su interés arrojado de la fase I donde se evidenció la lluvia como un fenómeno cotidiano en el cual suscitó diversas preguntas como: ¿De dónde viene la lluvia?, ¿Cómo se forma la lluvia?, ¿De dónde vienen las nubes? ¿La lluvia es ácida? Esto permitió en la acción misma, pensar en procesos y experiencias que promoviera en las niñas y los niños descubrir, sorprenderse, plantear preguntas, fomentando así, el desarrollo de habilidades de deducción e imaginativas alrededor de este tema.

5.4.3.3. Fase III Tejiendo Historias: Encuentro de científicos.

Esta fase hizo referencia a evidenciar el proceso vivido con los niños y niñas en el desarrollo de la propuesta pedagógica; allí, se buscó recordar todas las experiencias que se realizaron y los aprendizajes que tuvieron las niñas y los niños, también, escuchar sus pensamientos, sentimientos, gustos e intereses, en otras palabras, socializar todo lo aprendido y experimentado. Por otro lado, se realizó una entrevista a las maestras de transición y primero acerca de sus percepciones sobre el impacto que producen las transiciones en las infancias al franquear entre estos grados, la manera en que abordan y facilitan ese cambio desde su práctica docente y desde el ambiente que fomentan, además de, las estrategias utilizan para lograrlo.

Fase	Taller	Breve descripción
Fase I caleidoscopio de intereses.	Taller 1: Conociendo los mundos interiores de los niños y las niñas	Este taller buscó construir diferentes espacios que permitieran conocer los gustos e intereses de los niños y las niñas alrededor de los insectos, las plantas aromáticas y la ciencia desde la electricidad estática de acuerdo con la observación y experiencias que se habían hecho en la práctica pedagógica
	Taller 2: Aventura científica	Buscó indagar un poco más los gustos e intereses de los niños y las niñas

		identificados en el taller uno, así, se ahondo en espacios para que tuvieran la posibilidad de hacerse preguntas alrededor de los cambios de la materia, los pigmentos naturales y la lluvia ácida.
Fase II Futuros genios de la ciencia.	Taller 3: El club de la ciencia	Su intención era iniciar con la creación de un club de ciencias con las niñas y los niños del grado de transición y primero, que favoreciera el trabajo en equipo, la construcción de identidad y pertenencia de un espacio, a través de sus insignias, carné, slogan, etc. Todo aquello que los identifique y los haga pertenecientes; además, explicar la importancia de llegar a acuerdos y acciones en torno a lo que experimentaríamos.
	Taller 4: aventura lluviosa	Este taller pretendió que los niños y las niñas se acercaran a la temática de la lluvia, ya que este fue su interés más recurrente en los talleres que se llevaron a cabo, lo cual se realizó a través de espacios que permitieron expresar sus sentires y emociones entorno a este tema.
	Taller 5: Encantos acuáticos: explorando el ciclo del agua a través de la lluvia mágica	Este taller permitió acercarnos al ciclo del agua que favoreció la construcción de hipótesis, el trabajo en equipo, la creatividad y el desarrollo de habilidades científicas a través de un experimento con agua caliente y hielo.
	Taller 6: Gotas de conocimiento	Profundizar acerca del ciclo del agua a partir de la creación de una nube en una

		botella, lo cual permitió conocer el paso a paso de cómo se crean las nubes en la vida real y la importancia de que este fenómeno ocurra, potenciando en las niñas y los niños el interés por la ciencia y el medio ambiente.
Fase III	Taller 7: La magia de la lluvia.	A través de la siembra y cuidado de una planta aromática promover el cuidado del agua y la importancia de la lluvia para los seres vivos, a su vez el sentido de pertenencia de los niños y las niñas por el club mediante la entrega de un diploma de participación.

6. DESARROLLO DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

6.1. Fase I: Caleidoscopio de Intereses

6.1.1. *Taller 1 con las niñas y los niños: Conociendo los Mundos Interiores de los Niños y las niñas.*

Tema: Expedición Natural y Científica: Descubre, Aprende y Experimenta.

Propósitos:

- Construir espacios de aprendizaje que favorezcan en los niños y las niñas la experimentación y la manipulación de objetos para reconocer los intereses frente a la exploración del medio.
- Reconocer los gustos e intereses de los niños y las niñas, a través de los espacios propuestos.
- Fomentar la curiosidad científica y el contacto con algunos fenómenos físicos, al mismo tiempo que se promueve la colaboración y el pensamiento científico.

Desarrollo de la experiencia.

La experiencia permitió disponer tres espacios, los cuales ubicamos en el patio de transición.

El primero se enfocó en el mundo de los insectos, en este espacio dispusimos de imágenes de diferentes tipos de insectos, algunos en 3D; además de los sonidos que hace cada uno de ellos. Este espacio tenía como intención, identificar el interés que este tipo de animales les generan a los niños y las niñas, además de acercarlos a algunos que quizá no conocían y a sus sonidos, ya que es un tema que les llama mucho la atención, puesto que esto se vio evidenciado durante la observación constante en el lugar de práctica.



El segundo, estuvo centrado en las plantas aromáticas como albahaca, menta, hierbabuena, cilantro, orégano y bolsitas de aromática, este espacio tenía como intención ver el interés que estas plantas les generaban a partir de la exploración desde lo sensorial, a través del olfato, el gusto y el tacto, dado que es muy común encontrarlas en su cotidianidad.



El tercero, estuvo alrededor de la ciencia, específicamente en un experimento acerca de la electricidad estática, si bien la intención principal era saber que tanto interés y curiosidad les generaba, además de, las preguntas que les pudieran surgir y que permitieran conocer sus preferencias, también, se buscó que los niños y las niñas experimentaran un suceso que puede ocurrir en su vida cotidiana, asimismo que pudieran saber que podían hacer ciencia por ellos mismos y que no estaba destinada exclusivamente para los adultos.



Para empezar, establecimos los acuerdos de la acción pedagógica en conjunto con los niños y las niñas, como, comunicarnos y hablar una persona a la vez entendiendo que debemos respetar la palabra del otro, teniendo esto en cuenta, surgió por cuenta de ellos levantar la mano para tener un orden al hablar o prestar mucha atención para lograr realizar con éxito los experimentos, lo anterior permitió el desarrollo de diversas habilidades sociales y emocionales en los niños y niñas. Entre ellas se encontraron la comunicación efectiva, la empatía, la resolución de conflictos, la negociación, el trabajo en equipo y el autocontrol; luego, les contamos a nivel general sobre cada espacio y realizamos preguntas como: ¿Qué saben de los insectos?, ¿Qué insectos conocen?, ¿Qué sonidos pueden hacer?, ¿saben que es una planta aromática?, ¿conocen alguna?, ¿Han tomado aromática?, ¿Qué sabes sobre la electricidad?, Imagina que puedes tocar algo y sentir cosquillas en tus manos; ¿Qué cosas crees que pueden hacerte sentir cosquillas?, ¿Por qué crees que sucede eso?, con el fin de indagar el conocimiento previo que tenían acerca de los temas que pretendimos abordar.

Los niños y las niñas fueron divididos en dos grupos, cada maestro en formación nos hicimos cargo de uno y fuimos a espacios diferentes, para el espacio 3 trabajamos con todo el curso.

Inicialmente, en el espacio 1 los niños y las niñas exploraron libremente todo el material dispuesto, realizaron preguntas, conversaron entre ellos, etc. Durante estas conversaciones se pudo evidenciar como compartían aquellos conocimientos que poseen con sus compañeros, lo cual generó que entre ellos mismo se respondieran algunas preguntas que iban surgiendo. Después se plantearon las siguientes preguntas: ¿se imaginan que sonido producen estos insectos?; de esta forma, finalizamos escuchando el sonido que hacían cada uno y rotar hacia el siguiente espacio.

En el espacio 2, los niños y las niñas ingresaron a la casita, allí interactuaron libremente con las plantas a través de los sentidos, en seguida, sentados en el suelo conversamos acerca de lo que habían descubierto y qué les había gustado más.

Para el espacio 3 reunimos nuevamente todo el curso, allí contamos con trozos de papel, prendas de lana y un “globo mágico”, este lo frotamos contra una de las prendas e incluso el cabello, seguido a esto, lo acercamos al papel, allí vimos como estos se pegaban al globo. Por último, todos en una asamblea sentados en el suelo conversamos y realizamos preguntas con el fin de conocer su opinión sobre los espacios y conocer cuál fue el que más les llamó la atención, así determinamos sus intereses.

Durante la aplicación de este taller en el espacio 1 los niños y las niñas se asombraron por el parecido de los insectos con otros animales más grandes, también manifestaron cual era el que más les gustaba, cada uno de ellos compartía sus saberes con sus compañeros, tanto lo nuevo que descubrieron como lo que ya habían aprendido previamente, imitaban los sonidos que conocían y también preguntaban sobre aquellos que no reconocían.

En el espacio 2, que se trató de experimentar, oler, tocar y en algunos casos probar plantas aromáticas dispuestas por el espacio que habíamos preparado, en este caso, la casita de transición, ocurrieron diversas reacciones, la primera de ellas fue tocarlas, aunque son plantas que quizá encuentran en su cotidianidad, parecía que era la primera vez que las observaban a detalle, también, a través del olfato reconocieron algunas que ya habían visto con anterioridad y comenzaron a relacionar en que momentos las habían visto, también, relacionaron el nombre de la planta por el olor que percibían, si bien la mayoría les ofrecieron olores agradables, en algunos casos fue lo contrario.

En el espacio 3, con el experimento de la electricidad estática con los globos y los papeles una frase que marcó la experiencia fue “esto es mentira de los profes”, ya que, una de las niñas intentó realizar el experimento igual que los profesores, es decir, frotando el globo con el saco y acercándolo a los trozos de papel, pero en su caso no ocurrió nada; a pesar de que este experimento sencillo podría hacer parte de su cotidianidad, aparentemente nunca lo habían realizado, tuvimos reacciones de niños repitiendo las acciones de los maestros en formación para obtener resultados, al lograrlo se emocionaban, sus voces se alzaban en un grito de asombro, compartían los resultados y alguien se adelantó al ejemplo final, dado que, descubrió sin ayuda la reacción con el cabello. Es por esto por lo que actividades como estas les permite a los niños y a las niñas descubrir y comprender su entorno, fomentando su curiosidad y la observación activa, teóricos como Vygotsky han destacado la importancia de la exploración activa para el desarrollo cognitivo y social.

Por otro lado, si bien, los niños y las niñas tienen gustos y preferencias muy amplios, este taller nos permitió segmentar uno de ellos, es decir, aquel hacia donde se inclinó su favoritismo, que fue la experimentación, a partir de allí, logramos trazar el rumbo a seguir.

Documentación alrededor de los vividos.

Documentar la experiencia vivida fue una oportunidad para visibilizar los intereses, las estructuras de pensamiento de las niñas y los niños, sus voces, la manera en cómo ellos y ellas conciben y otorgan sentido a la realidad social, cultural y objetual. Así mismo aportó a nuestra reflexión pedagógica.



LA IMPORTANCIA DE LAS PREGUNTAS

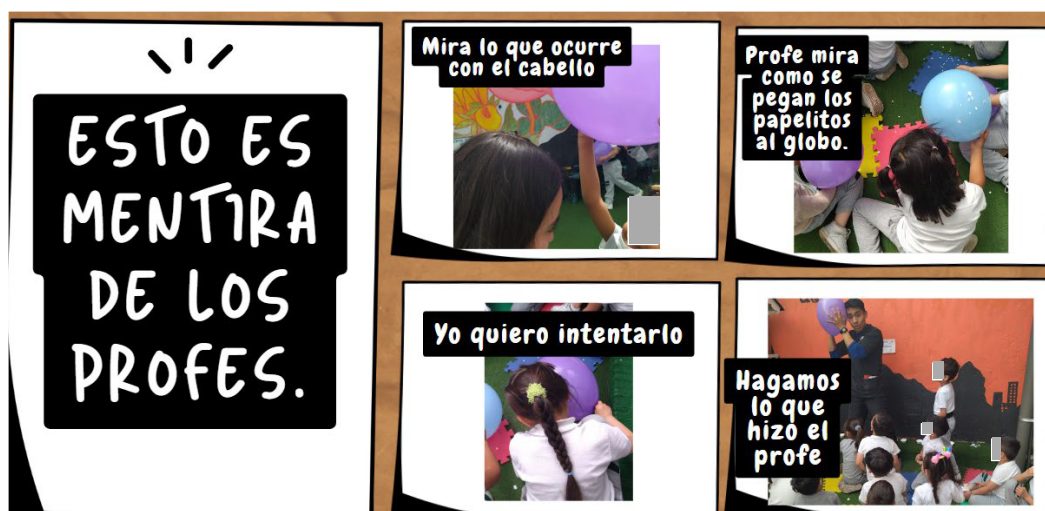
Loris Malaguzzi, pionero del enfoque Reggio Emilia en la educación infantil, destacó la importancia de las preguntas de los niños. Para él, las preguntas son la base de la exploración y el aprendizaje. Al alentar a los niños a hacer preguntas, promovemos su curiosidad, pensamiento crítico y comunicación, permitiéndoles construir su comprensión del mundo de manera activa y significativa



LA COTIDIANIDAD

EN EL APRENDIZAJE

Según Francesco Tonucci, conectar el aprendizaje de los niños con su vida cotidiana es esencial. Esto les permite explorar, descubrir, participar activamente y construir su propio conocimiento, fomentando su curiosidad y autonomía, así como un aprendizaje social valioso.





6.1.2. Taller 2: Aventura Científica

Tema: Exploración de la Ciencia Cotidiana: Materia, Colores y Cambio climático.

Propósitos:

- Fomentar la curiosidad y el interés de los niños y las niñas por la ciencia al explorar temas como la materia, los colores y la lluvia a través de actividades prácticas y conversaciones reflexivas.
- Introducir a los niños y las niñas en la noción de materia y sus estados a través de la experimentación con hielo, alentando la observación y el diálogo.
- Desarrollar la curiosidad y la creatividad en niños de 5 a 7 años al explorar la naturaleza de los colores y su origen, a través de la experimentación con tintes naturales, fomentando la expresión artística y el pensamiento crítico.
- Fomentar la comprensión de la lluvia y su acidez, a través de un experimento interactivo, alentando la observación y el diálogo sobre su relevancia ambiental.

Desarrollo de la experiencia.

Se crearon tres espacios, el primero estuvo enfocado en los estados de la materia, allí se dispuso de cubos o trozos de hielo. En el segundo espacio el enfoque fue los pigmentos naturales y sus combinaciones; entre los que había café, remolacha, cúrcuma y espinaca, allí dispusimos

de estos colores en forma de paleta y papel periódico. El enfoque del tercer espacio fueron los fenómenos naturales y cambio climático, dispusimos de bicarbonato de sodio, agua y recipientes transparentes.



Al igual que en el primer taller, el inicio estuvo marcado por el diálogo y el establecimiento de los acuerdos para participar y mantener la convivencia durante su desarrollo, esto lo hicimos a través de un juego de roles en el cual los maestros en formación serían científicos que deben realizar tres súper experimentos.

En seguida, utilizamos de nuevo diversas preguntas, siendo estas una base crucial para descubrir el conocimiento previo de los niños y las niñas, además de acercarlos a cada uno de los espacios, preguntas como: ¿Qué pasa si un científico no sigue las instrucciones?, ¿Qué han escuchado sobre la materia?, ¿Saben porque el hielo se derrite?, ¿Qué le puede ocurrir luego de haberse derretido?, ¿Se imaginan de donde salen los colores?, ¿Qué significa que algo sea ácido?, etc.

Para el primer espacio, les preguntamos a los niños y las niñas si sabían qué era la materia y si conocían algún estado de la materia. Después, les dijimos que debían estar muy atentos a lo que sucedería con un objeto que les íbamos a entregar, pues íbamos a contarnos al final qué le ocurrió. El objeto consistió en un cubo o trozo de hielo, y los niños y niñas pudieron experimentar, jugar y usarlo como quisieran durante un lapso de 10 minutos. Al final, hablamos

de los sucesos que pudieron experimentar, los cambios que tuvo el cubo y por qué pensaban que eso sucedió.

En el segundo espacio llevamos tintes naturales en forma de paleta, se los dimos a oler y preguntamos si sabían de dónde salieron esos colores. Luego, extendimos pliegos de papel periódico y los invitamos a pintar con los pigmentos. Vimos si algunos se atrevían a probarlos y, al final, hablamos con todos y preguntamos ¿los probaron?, ¿a qué les supo?, ¿con qué creen que se hicieron los colores? y ¿qué más podríamos hacer con los colores o con el material que se hicieron?

En el tercer espacio, preguntamos qué sabían sobre la lluvia, si era buena o mala. Luego, les informamos que podía ser ácida y realizamos el experimento. Primero, llenamos el recipiente transparente con agua. Después, añadimos una cucharada de vinagre al agua y les dimos un poco de bicarbonato de sodio para que ellos mismos lo agregaran cuando les dábamos la indicación. Les dimos unos minutos para que observaran lo que ocurría. Para finalizar, entre todos contamos lo que presenciamos.

Durante la aplicación del taller desde el primer espacio las reacciones no se hicieron esperar, cada niño jugó con el cubo de hielo, lo probaron, lo pusieron en el piso, hicieron competencias de cual se derretía primero, sacaron hipótesis de porque ocurría lo que estaban viendo e incluso realizaron descubrimientos nuevos.

En el segundo espacio, al preguntarles a los niños y a las niñas de donde creen que provienen los colores, ellos inmediatamente basados en conocimientos previos y en sus creencias comenzaron a darnos una serie de hipótesis, como que los colores provienen del arcoíris o de Dios. Dado que los pigmentos iban en forma de paleta, la primera reacción fue probarlos e intentar descubrir con que fueron elaborados, en seguida cada uno comenzó su obra de arte sobre el papel periódico, dado que solo había disponibilidad de un color por cada uno, se fomentó la colaboración para compartir los colores; conforme avanzaban escuchamos comentarios como a que asemejaban el sabor, si les gustaba o no y la desintegración de las paletas como un intento de ver su composición.

Finalmente, en el tercer espacio, realizamos la mezcla de los materiales mencionados para ejemplificar la lluvia ácida y aunque fue el espacio que tuvo menor duración, dado que, la

reacción producida por el experimento finalizaba a los pocos segundos de haber comenzado; las reacciones ante el resultado presenciado no se hicieron esperar, cada una de ellas fue muy eufórica, ante esto, hicimos una breve explicación de su relación con la lluvia y escuchamos lo que cada niño o niña pensaba al respecto.

Para cerrar el taller, lo realizamos tipo asamblea, con el propósito de recoger las experiencias y comentarios que los niños y las niñas tenían por hacer, además de escoger entre todos los participantes cual espacio había sido el que más les había gustado. Esta dinámica nos permitió elegir con mayor exactitud una parte o aspecto de la categoría hallada con anterioridad, la cual, consistía en los experimentos científicos, de esta forma, la direccionamos hacia la ciencia y la experimentación entorno el fenómeno físico de la lluvia.



LOS NIÑOS NO SON PIZARRAS EN BLANCO



Vygotsky destacó la importancia de la interacción social y la cultura en el desarrollo de los niños. Argumentaba que los niños no son simplemente receptáculos pasivos de información, sino que participan activamente en la construcción de su conocimiento a través de la interacción social.

Al hacer estos experimentos con los niños y las niñas hemos podido evidenciar claramente como ellos han tenido experiencias previas que les permiten construir conocimientos.



ESTE SABE A ENSALADA ROJA

A MI NO ME GUSTO EL CAFE, SABE A TINTO



RELACIONES CON LA VIDA COTIDIANA

John Dewey sostenía que el aprendizaje debería estar arraigado en las experiencias cotidianas de los niños. Dewey argumentaba que los educadores deberían aprovechar las situaciones de la vida real como base para el aprendizaje, permitiendo que los niños participen activamente en su entorno para comprender y construir conocimiento de manera significativa. En su obra *La escuela y la sociedad*, Dewey enfatiza la importancia de una educación que refleje la vida misma, fomentando la participación activa y la resolución de problemas prácticos para promover un aprendizaje más auténtico.

Con base en lo anterior, hemos podido evidenciar que los niños y las niñas hacen rápidamente relaciones con lo que están aprendiendo a partir de experiencias previas, lo que facilita la asimilación de los nuevos conceptos y aprendizajes.

OHhh SE VA A REGAR



PARECE UN VOLCÁN



HUELE A COLBÓN



LAS HIPOTESIS

Al preguntarles a los niños y a las niñas de donde creen que provienen los colores, ellos inmediatamente basados en conocimientos previos y en sus creencias comenzaron a darnos una serie de hipótesis, como que los colores provienen del arcoíris o de Dios.

En el marco de la teoría de Jean Piaget sobre el desarrollo cognitivo, los niños formulan hipótesis a través de un proceso activo de observación, experimentación y adaptación. Desde una edad temprana, los niños observan y acumulan experiencias, construyendo esquemas mentales que representan su comprensión del mundo. La experimentación activa, mediante acciones físicas y exploración, les permite ajustar sus esquemas a través de la adaptación. Con el tiempo, desarrollan hipótesis sobre cómo funcionan las cosas, verifican estas suposiciones a través de la experiencia y ajustan sus conceptos en función de los resultados. Este enfoque resalta la participación activa de los niños en la construcción de su conocimiento a medida que interactúan con su entorno.

6.2. Fase II: futuros genios de la ciencia

6.2.1. Taller 3: *El club de la ciencia*

Tema: Creación del club de la ciencia con los niños y las niñas.

Propósitos:

- Crea con las niñas y los niños un club de ciencia que les permita promover su capacidad de asombro, observación, escucha, participación y trabajo colaborativo.

Desarrollo de la experiencia.

Al igual que los talleres anteriores iniciamos estableciendo los acuerdos de convivencia para su realización, en seguida, nos ubicamos junto con los niños y las niñas en una zona que pertenece a transición, disponiendo de materiales para decorar y algunas sillas hechas con llantas y cojines. Tratamos de que el espacio se sintiera muy ameno para poder compartir pensamientos y experiencias frente a los temas a tratar. Esto con el fin de crear un espacio que permitiera la reunión de los miembros del club, generando un entorno propicio para el intercambio de ideas y vivencias. Después les contamos que íbamos a crear juntos un club, pero antes de escoger un nombre, preguntamos: ¿Saben qué es un club?

Allí ellos compartieron sus ideas sobre el club, dijeron que era un lugar donde se reunían personas, otros lo confundieron con un iglú y algunos contaron que se encontraban en un club deportivo como el de patinaje; en seguida, pasamos a contarles qué es un club, les dijimos lo que haríamos allí y que teníamos la misión de ponerle un nombre (llevamos ideas de nombres para que los niños pudieran elegir o proponer sus propias ideas) y les explicamos que debíamos inscribirnos. Para ello, llevamos una planilla con sus nombres para que pudieran firmar poniendo su huella.

Lo anterior, teniendo en cuenta que un club es una organización o grupo de personas que comparten intereses, actividades o propósitos comunes, y que se reúnen de manera regular para participar en actividades relacionadas con esos intereses compartidos. Aportando a los niños y las niñas en torno a: las habilidades sociales, la creatividad, el aprendizaje activo, el fortalecimiento de la autoestima y la identidad. A través de actividades grupales e interacción con pares; contribuyendo al crecimiento integral, brindándoles un espacio para aprender, experimentar y crecer en un ambiente colaborativo y enriquecedor (Martín-García et al., 2024).

Finalmente, establecimos en conjunto las reglas o acuerdos del club y creamos expectativa de lo que haríamos en el próximo encuentro, con la idea de que ellos se sintieran especiales y pudieran adquirir sentido de pertenencia. Para finalizar, creamos o elegimos una pequeña frase que se convirtió en el lema del club.

✦

VOCES



Es como mi club de patinaje

Es un lugar para jugar

Es hecho de hielo

LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS RELACIONAN

Los niños y las niñas están constantemente expuestos a un sin número de fuentes de información que les permite conocer y relacionarse con el mundo que los rodea, es por esto que logran hacer relaciones entre conceptos y conocimientos que ya poseían con otros que están adquiriendo.

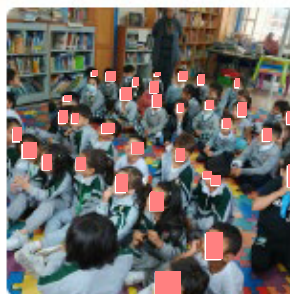
Jean Piaget un destacado psicólogo suizo propuso la teoría del constructivismo, que enfatiza cómo los niños construyen su conocimiento a través de la interacción con su entorno y la asimilación de nuevas experiencias.



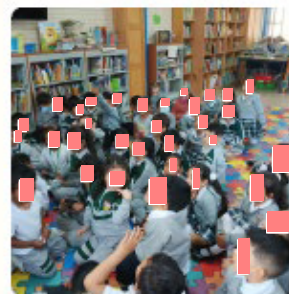
VOCES



Club de experimentos con agua.



Experimentos club



Pequeños científicos

PARTICIPACIÓN

la participación activa de los niños y las niñas es fundamental para un aprendizaje significativo y una educación democrática. Dewey creía que la escuela no debería ser un lugar donde los niños simplemente absorben conocimientos pasivamente, sino un espacio donde participan activamente en experiencias de aprendizaje significativas.



ACUERDOS

Durante la creación del club pudimos ver que los niños y las niñas buscaban compartir sus experiencias con los otros, estaban muy emocionados por ser parte del club, sin embargo al realizarse este en la biblioteca ellos se desconcentraban constantemente, el haber establecido unos acuerdos previos ayudo a que entre ellos mismos se recordaran esos acuerdos.

Los acuerdos sirvieron para que los niños y las niñas supieran como debían interactuar con el espacio, con sus pares y con los maestros, entendiendo también que las acciones tienen consecuencias y estas afectan a todos.



6.2.2. Taller 4: aventura lluviosa

Tema: La lluvia.

Propósito:

- Conectar emocionalmente con la lluvia.
- Promover la importancia de la lluvia de forma simple.
- Fomentar la creatividad y expresión personal.

Desarrollo de la experiencia.

Inicialmente recordamos las pautas que nos permitían a todos poder participar de una manera amena durante el taller, no profundizamos en este tema, dado que en los tres talleres anteriores las resaltamos, en seguida, recordamos entre todos lo que habíamos realizado en talleres anteriores, para que todos pudiéramos tener una base sólida y centrarnos en la actividad que estábamos por realizar, después de escuchar lo que los niños y las niñas tenían por decir, además de, reafirmarnos la clara preferencia acerca de la lluvia y las consecuencias que ocurre cuando pasa mucho tiempo sin llover, ya que, por ese tiempo estaban ocurriendo muchos incendios forestales.

En seguida, realizamos preguntas a los niños y las niñas acerca de lo que sabían sobre la lluvia, animándolos a compartir sus experiencias y lo que piensan que sucede cada vez que llueve, también, preguntamos acerca de la importancia de la lluvia; para terminar con la introducción al taller, visualizamos un video y bailamos al ritmo de la danza de la lluvia a partir del video de 3210 el chocolatero (2022) con el fin de ofrecer un tiempo de movimiento que los lleve a concentrarse en el tema.

Para la parte siguiente del taller trabajamos en tres rincones cada rincón guiado por las maestras participantes y uno de nosotros. Cada uno de estos estaba enfocado en conocer la lluvia por medio de los sentidos, y para eso separamos a los niños y las niñas en tres grupos. El primer rincón se llevó a cabo en la casita del patio de transición. Allí disponíamos de papel celofán de color azul colgado del techo en forma de cortina para representar la lluvia. En este espacio les pedimos a los niños y las niñas que se sentaran en el suelo y cerraran los ojos. Seguido de esto, se reprodujeron sonidos de lluvia que los invitaron a que pudieran escucharlos atentamente para después pudieran contar qué sintieron al escuchar la lluvia.

El siguiente rincón estaba enfocado en la creación de sonidos relacionados a la lluvia. En este se dispusieron de algunos recipientes de distintos materiales donde los niños y las niñas podían interactuar dejando caer algunos granos de arroz y alverjas para simular las gotas de lluvia. También se dispuso de algunos palos de lluvia.

En el último rincón disponíamos de algunos recipientes con agua y colocamos objetos flotantes como hojas, piedras lisas, ramitas y plumas. Los niños y las niñas podían tocar, mover y observar cómo se comportaban los objetos en el agua. Además de esto, los animamos a describir cómo se sentía cada textura y a relacionarla con la lluvia.

Durante el taller, en el rincón 1 los niños y las niñas con sus ojos cerrados escucharon diferentes sonidos que ocurren durante la lluvia como truenos, tormentas, lluvia suave, etc. Mientras pasaba el tiempo comenzaron a expresar los sentimientos que le evocaba escucharlos, ya fuera miedo, tranquilidad o felicidad e incluso aquello que les gustaba hacer en estos días en que llovía y uno que otro dato curioso.

Mientras tanto en el rincón 2 lo primero que hicieron algunos de los niños y las niñas fue tomar los palos de lluvia y preguntar qué eran o para qué servían, al escucharlos relacionaron su sonido con la lluvia cayendo o con llovizna; otros tomaron el arroz o la arveja e hicieron lo mismo, solo que en este caso lo relacionaron con las gotas grandes o el granizo cayendo contra las tejas y las ventanas, en ocasiones combinaron los sonidos buscando crear unos nuevos o intentando encontrar diferencias para compartir con los demás.

En el rincón 3 una de las primeras reacciones fue meter las manos entre el recipiente con agua, sin embargo, tener la ayuda de las maestras permitió que todo se realizara en orden, cada niño y niña recibió un poco de cada objeto, les pedimos que pensarán en la lluvia y en cómo cambiaban los objetos cuando estaban mojados o secos, como se sentían al tocarlos, en este momento cada uno metió sus manos con los objetos al agua y sus voces comenzaron a relatar lo que sentían, veían o experimentaban.

Al finalizar, junto con los niños y las niñas realizamos un recordatorio alrededor de la lluvia, y que figura más representativa que la sombrilla, a la vez que comentaban entre todos al reunirse nuevamente en el curso completo lo que cada uno había experimentado en cada grupo y qué era lo que más les había gustado. Este taller nos permitió conocer los pensamientos y

percepciones de cada uno sobre la lluvia, desde sus emociones, la expresión personal, la importancia que le dan a esta; así preparar un camino para profundizar en el tema elegido por los pequeños científicos.

VOCES



**A MI ME DA MIEDO
LA LLUVIA**



**A MI ME GUSTA EL
SONIDO DE LA LLUVIA
PERO ME DAN MIEDO
LOS TRUENOS**



**A MI ME GUSTA LA
LLUVIA PORQUE
SALE EL ARCOIRIS**

EXPLORANDO Y CONOCIENDO PERCEPCIONES SOBRE LA LLUVIA

los principios del enfoque de la educación experiencial, propuesto por John Dewey, se entiende que el aprendizaje significativo surge de experiencias auténticas y relevantes para los niños y las niñas. Permitir a los niños y las niñas expresar sus emociones y percepciones sobre la lluvia crea un ambiente de aprendizaje en el que se valoran y respetan las experiencias individuales. Esta exploración les brinda la oportunidad de desarrollar habilidades emocionales, como la identificación y expresión de sentimientos, así como la empatía hacia las emociones de los demás. Además, al investigar cómo la lluvia afecta sus sentidos y percepciones del entorno, los niños y las niñas están involucrados en una exploración activa del medio

VOCES



**ESTE SUENA
COMO EL AGUA
CALLENDO**



**LOS GRANOS SUENAN
COMO LOS TRUENOS**



**LA BOTELLA NO
SUENA IGUAL QUE
LOS GRANOS EN LA
OLLA**

DESCUBRIENDO SONIDOS

La teoría del constructivismo, desarrollada por Jean Piaget y Lev Vygotsky, sostiene que los niños construyen su comprensión del mundo a través de la interacción con su entorno y la asimilación de nuevas experiencias con sus conocimientos previos. Cuando los niños y las niñas comparan objetos o conceptos cotidianos con lo que están aprendiendo, están llevando a cabo un proceso de contextualización y conexión de la información. Esta práctica les permite relacionar nuevos conceptos con experiencias familiares, lo que facilita su comprensión.

Además, al comparar cosas cotidianas, los niños y las niñas están desarrollando habilidades cognitivas como la clasificación, la identificación de similitudes y diferencias, y la generalización. Estas habilidades son fundamentales para el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

Desde una perspectiva pedagógica, fomentar la comparación de cosas cotidianas con el aprendizaje formal es una estrategia efectiva para hacer que el conocimiento sea relevante y significativo para los niños y las niñas. Les ayuda a ver la utilidad y la aplicabilidad de lo que están aprendiendo en su vida diaria, lo que aumenta su motivación y compromiso con el aprendizaje.



CURIOSIDAD Y DESCUBRIMIENTO

Según los planteamientos de reconocidos pedagogos como Jean Piaget y Lev Vygotsky, se reconoce que en esta edad los niños están en constante exploración del mundo que los rodea, motivados por una insaciable sed de conocimiento.

La curiosidad natural de los niños les impulsa a hacer preguntas constantes, experimentar con objetos y situaciones, y buscar respuestas a sus interrogantes. Es crucial que como educadores, fomentemos este espíritu curioso, creando entornos estimulantes que les permitan investigar, manipular y descubrir de forma autónoma..

6.2.3. Taller 5: Encantos Acuáticos: Explorando el Ciclo del Agua a través de la Lluvia Mágica.

Tema: Los ciclos de la lluvia.

Propósitos:

- Introducir a los niños y las niñas al concepto científico detrás de la lluvia y cómo se forma a través de un experimento práctico y divertido.

Desarrollo de la experiencia.

Antes de dar inicio al taller nuevamente recordamos las pautas para participar en la actividad, rápidamente algunos niños y niñas mencionaron alguna de ellas, pues esto se había convertido en una rutina de suma importancia que permitía que ellos mismos fueran conscientes si faltaban a alguna o se las recordaban mutuamente, es decir, como maestros en pocas ocasiones tuvimos que intervenir.

Comenzamos recordando por qué es importante la lluvia y como esta ayuda a la vida de nuestro planeta, luego, les explicamos a los niños y las niñas los elementos que usaríamos y el cuidado que debían tener, la importancia de escuchar al maestro y seguir sus indicaciones para que todo saliera bien, pues trabajaríamos con agua caliente. En seguida nos preparamos como los científicos que somos, simbólicamente nos pusimos las batas y las gafas para ver bien y protegernos, y al igual que en el taller anterior iniciamos con la danza de la lluvia, imitándola desde el video de 3210 el chocolatero (2022) como una forma de introducirlos nuevamente en el tema, luego a través de preguntas como ¿recuerdan lo que hicimos la última vez?, ¿Qué aprendimos?, ¿Cómo se llama nuestro club?, de esta manera, recordamos y nos enfocamos nuevamente en el tema elegido, después, mediante un video de El mundo de luna (2015) comenzamos a aprender acerca del concepto científico detrás de la lluvia, llamado el ciclo del agua.

Posteriormente nos pusimos manos a la obra creando lluvia mágica, para ello, por parejas o grupos de máximo 4 les dimos una botella transparente de plástico cortada a la mitad, luego llenamos tres cuartas partes con agua caliente, la cubrimos con un plato y sobre este pusimos hielo.

Mientras preparábamos todo para presenciar este fenómeno sobre la lluvia se les dijo: “un científico observa muy bien y espera con mucha paciencia lo que está a punto de ocurrir, entonces, vamos a estar muy pendientes porque después tenemos que escribir o dibujar para que otros puedan aprender cuando lo vean”. Al pasar un poco de tiempo, sus voces se empezaron a escuchar.

Durante el experimento los niños y las niñas comenzaron a generar hipótesis sobre lo ocurrido, pues les causo gran curiosidad ver porque al ponerle el hielo sobre la botella con agua caliente se comenzaron a formar gotas, algunos plantearon la posibilidad de que el hielo se estaba derritiendo y traspasando el plato otros comenzaron a preguntarse si tendría algo que ver


con que la botella se había empañado, las hipótesis y preguntas iban y venían entre ellos, algunos mencionaron que podía ser el vapor, es así, como entre ellos trataban de responderse esas preguntas que iban surgiendo, sin embargo, fue importante tomar esas hipótesis y preguntas para partir de ellas al momento de darles una explicación, después de que el experimento había terminado y los niños y las niñas realizaron dibujos para ejemplificar lo que habían visto, esto como una forma en la que los científicos podían llevar un registro de lo que habían aprendido, los invitamos a compartir sus observaciones y a explicar qué habían aprendido sobre la formación de la lluvia.

También, hicimos una pequeña reflexión en la que pudieron compartir qué les había parecido el experimento y cómo se relacionaba con todo lo que ya sabían sobre la lluvia. Los animamos a compartir cualquier pregunta o pensamiento adicional que tuvieran sobre el tema, esto con el fin de hacerlos sentir escuchados, libres de expresarse, fomentando un pensamiento crítico y participativo; conforme a los planteamientos de Paulo Freire (1970) al mencionar que, el diálogo es una herramienta fundamental para el aprendizaje, propicia la interacción entre los niños, donde expresan sus ideas, comparten sus experiencias y aprenden unos de otros, fomentando un ambiente de dialógico y colaborativo.

¿Cómo empezamos?

Comenzamos recordando por que es importante la lluvia y como esta ayuda a la vida de nuestro planeta, seguimos llegando a acuerdos sobre lo que haríamos durante el taller, donde les explicamos a los niños y las niñas que usaríamos cosa como agua caliente y es importante que tuviéramos mucho cuidado y siguiéramos las indicaciones dadas por los maestros.

Al generar acuerdos en conjunto permitió que en el espacio se estableciera un puente de comunicación entre los niños, las niñas y los maestros.

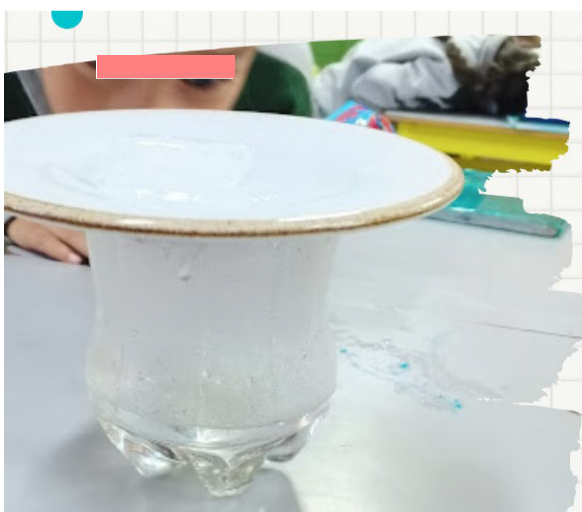


Preparándonos

Ahora nos preparamos para comenzar, así que simbólicamente nos ponemos los implementos necesarios para ser científicos, nos pusimos nuestras gafas que nos permiten ver todo muy claro y nuestra bata que nos protege.

Después de eso nos ponemos en pie para poder hacer la danza de la lluvia.

Esta danza la hicimos como una forma para que los niños y las niñas se conectaran con el tema de una forma diferente.



Lluvia mágica

Para comenzar con nuestro experimento vertimos un poco de agua caliente en la botella, seguido de esto colocamos un plato encima con hielo. Ahora esperamos pacientemente para ver que ocurre al interior de la botella.

El asombro y las hipótesis



El asombro y la curiosidad son elementos esenciales en el desarrollo cognitivo de los niños y las niñas. Según Jean Piaget, en esta etapa los niños comienzan a formular hipótesis sobre el mundo que les rodea. Su capacidad para asombrarse por fenómenos simples, como el crecimiento de una planta o el vuelo de un ave, impulsa su deseo de explorar y comprender su entorno. Piaget describió este período como la etapa preoperacional, donde los niños comienzan a utilizar el pensamiento simbólico y la imaginación. A través del juego y la interacción con su entorno, los niños formulan hipótesis para explicar cómo funcionan las cosas. Por ejemplo, podrían plantear que las nubes son algodón o que los objetos pueden hablar cuando nadie los está observando.

6.2.4. Taller 6: gotas de conocimiento

Tema: Ciclo del agua.

Propósito:

- Profundizar en el entendimiento del ciclo del agua, cómo la lluvia forma parte de este ciclo y cómo afecta a nuestro entorno.

Desarrollo de la experiencia.

Para comenzar realizamos la rutina de recordar las pautas para tener un taller que todos pudiéramos disfrutar, posteriormente trajimos a la memoria lo que habían aprendido en los talleres anteriores sobre la lluvia y el experimento científico realizado; preguntamos a los niños y las niñas qué recordaban sobre cómo se formaba la lluvia y se introdujo el concepto del ciclo del agua de un modo más profundo, explicando cómo el agua se evaporaba de la superficie de la tierra, formaba nubes en la atmósfera y luego regresaba a la tierra en forma de precipitación (lluvia, nieve, etc.). Utilizamos ilustraciones simples o gráficos para ayudar a los niños a comprender mejor el proceso. Para esto nos apoyamos en una canción de Disney Latinoamérica (2018) que permitía que los niños y las niñas pudieran aprender esto de forma más sencilla.

Posteriormente, Llevamos a cabo un experimento llamado “Nube en una Botella”: Para esto, necesitábamos un corcho, una aguja de inflar balones, una botella de plástico, una bomba para inflar de mano y alcohol. Comenzamos cortando el corcho por la mitad, seguido de esto con ayuda de un clip le abrimos un orificio en el medio, en ese orificio introducimos la aguja para inflar balones. Luego vertimos un poco de alcohol en la botella de plástico, sellamos la botella con el corcho y empezamos a inflar la botella hasta que sentimos que esta se ponía dura. Sacamos el corcho y rápidamente le pusimos la tapa a la botella y ¡listo!, ya quedó nuestra nube.

Después entregamos a los niños y las niñas papel y lápices de colores y les pedimos que dibujaran diferentes etapas del ciclo del agua, como la evaporación, la condensación y la precipitación. Luego, los pegamos en el mural para crear una representación visual del ciclo del agua.

Este taller nos permitió ahondar acerca del tema de la lluvia desde la ciencia y la exploración, pues experimentamos y replicamos algunas partes o pasos del ciclo del agua que

llevó a los niños y las niñas a interiorizar y comprender aún más este fenómeno natural, lo cual fue representado a través de sus dibujos, ya que muchos prefieren el dibujo por encima de la escritura.



EXPERIENCIAS PREVIAS

Las experiencias previas juegan un papel crucial en el aprendizaje de los niños y niñas, ya que les proporcionan un marco de referencia para entender nuevas situaciones y conceptos. Estas experiencias les permiten relacionar lo que están aprendiendo con lo que ya saben, lo que facilita la comprensión de nuevos conocimientos. Además, las experiencias previas también influyen en la motivación y la confianza de los niños y niñas, ya que les brindan la seguridad de que son capaces de enfrentar nuevos desafíos basados en sus logros pasados.

Vygotsky argumentaba que el aprendizaje se construye a través de la interacción social y que las experiencias previas de un niño influyen en su capacidad para comprender y asimilar nuevos conocimientos.



6.3.Fase III: Tejiendo Historias: Encuentro de científicos

6.3.1. Taller 7: La magia de la lluvia

Tema: Cuidando nuestro medio ambiente.

Propósitos:

- Dar un cierre al proceso.
- Reforzar el sentido de pertenencia en los niños y las niñas.
- Reconocer la participación y el compromiso de las niñas y los niños.

Desarrollo de la experiencia.

Dimos la bienvenida a los niños y las niñas al taller de cierre e hicimos un breve recuento de todo lo que habíamos aprendido en los talleres anteriores sobre la lluvia, sobre todo lo que más les había gustado, acerca de la creación del club; también preguntamos qué recordaban sobre la importancia de la lluvia para el medio ambiente y cómo se sentían acerca de este tema.

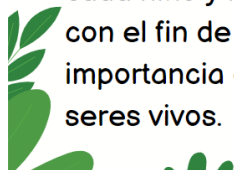
Llevamos a cabo una pequeña sesión de plantación de semillas. En esta actividad, los niños y niñas tuvieron la oportunidad de plantarlas en botellas de plástico reutilizadas, a cada uno les dimos un poco de tierra en su recipiente aproximadamente hasta la mitad, además de mostrarles cómo hacer un pequeño huequito en el medio, lugar donde irían las semillas; en seguida con un pequeño puñado de tierra tomado por cada uno las cubrimos para regarlas un spray. Durante la actividad, les conversamos sobre la importancia del agua proveniente de la lluvia para el crecimiento de las plantas, así como la manera adecuada de regarlas para su cuidado.

Para finalizar el taller reunimos a los niños y las niñas en un círculo y los animamos a reflexionar u opinar sobre lo que experimentamos. También les preguntamos cómo se sentían después de celebrar y agradecer a la lluvia, y qué planes tenían para seguir aprendiendo y cuidando el medio ambiente en cada lugar a donde fueran. Por último, les contamos que este sería el último taller que haríamos, pero que ellos podrían contarles el próximo año a sus futuras maestras todo lo que hicimos juntos y si ellas accedían, poder continuar con el club; agradecemos a los niños y las niñas por su participación y entusiasmo durante los talleres, les entregamos pequeños certificados de participación o regalos simbólicos relacionados con el tema del taller.

Finalmente, este taller nos brindó la oportunidad de introducir el tema de las plantas y abre múltiples posibilidades para que las maestras puedan continuar explorando en el club, claro está si los intereses de los niños y las niñas así lo determinan; al igual que, conservar este espacio como una estrategia que permita una transición armoniosa y efectiva entre grados.

SEMBRANDO Y REGANDO

Después de recordar todo lo que habíamos hecho en el club, empezamos a sembrar las semillas, cada niño y niña tuvieron su plata, esto con el fin de que comprendan la importancia del agua para todos los seres vivos.



VOCES QUE FLORECEN



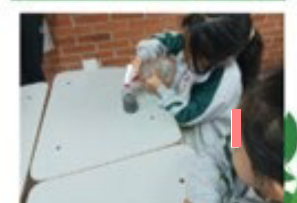
¡Yo quiero que crezca mi plantita!



Esta canción me gusta mucho ¡Es muy divertida!



¡Estoy muy contenta con mi diploma!



¡Estoy regando mi plantita con cuidado!

¡PERTENEZCO!



ENTREGA DEL DIPLOMA

Al entregarle los diplomas a los niños y las niñas buscábamos reconocer su participación, compromiso y reforzar su sentido de pertenencia. algunos de ellos no se sentían merecedores de este reconocimiento, lo cual les impactó mucho y se emocionaron al recibirlo.

¡SOY RECONOCIDO!

El reconocimiento de los logros del niño por parte de los adultos y compañeros más capaces actúa como un medio para fomentar su avance dentro de su ZDP. Cuando los niños reciben retroalimentación positiva y reconocimiento por sus esfuerzos y logros, se sienten motivados a seguir avanzando y desarrollando nuevas habilidades.

Cuando los niños son reconocidos y valorados de manera positiva, desarrollan una autoestima más sólida y una mayor confianza en sí mismos, lo que les permite enfrentar desafíos con mayor seguridad y persistencia.

6.4. Taller con las maestras

En un primer momento se pretendía conocer las perspectivas y conocimientos de las maestras de grado transición y primero en relación con la exploración del medio y las transiciones armoniosas. Inicialmente, se les iba a entregar unas invitaciones que describirían el propósito del proyecto de grado y a su vez las invitaría a participar en los talleres diseñados específicamente para ellas. Además, serían invitadas a participar en los talleres que se realizarían con los niños y niñas.

Después de entregar las invitaciones y responder algunas preguntas, se les explicaría el desarrollo del primer taller. Para permitirles realizarlo en sus tiempos libres, se ideó una estrategia llamada "Llegó el Cartero". Que consistía en una vez por semana, entregarles una carta con preguntas, afirmaciones o pequeños textos relacionados con la exploración del medio y las transiciones armoniosas. Después, las maestras podrán dejar sus respuestas en un buzón ubicado a la salida de transición y al final de la semana, serían recogidas sus respuestas, para utilizarlas como base en la construcción del siguiente taller.

Simultáneamente, se dispondría de un mural de "Sentires" también ubicado junto al buzón. Allí, las maestras podrían escribir sobre cómo se han sentido con la dinámica del Cartero, si les ha aportado a sus aulas, apreciaciones sobre los talleres realizados con los niños y las niñas,

y algunas acciones específicas que ellas desarrollan en sus aulas para facilitar a los niños el tránsito de un grado a otro.

Las Transiciones nos Transforman

¿Sabías qué?

Las transiciones son momentos vitales en la vida de los seres humanos y depende de la manera como se transitan podrán asumirse con tranquilidad y confianza. Sabemos que las niñas y los niños pasan por una serie de cambios que se dan en la cotidianidad de la escuela, como pasar de un grado a otro, los cambios de rutina, de maestro, que pueden generar inseguridad y miedo, pero conectarse de manera sensible con ellos y ellas desde sus intereses y necesidades, les permite sentirse escuchados y seguros en el nuevo espacio que los acoge.



¡Como acompañantes de los procesos de transición, que viven las niñas y los niños se requiere de una apertura sensible por parte del adulto, que permita una conexión con cada acción de exploración, creación, expresión, juego, que nos permita reconocerlos y desde ahí plantear acciones que vayan acorde con sus necesidades y desarrollos!

Te proponemos que:

1. Tomes un momento para identificar que caracteriza a tu grupo, a que juegan, cuáles son sus intereses, que cambios son los que les ha costado asumir en ese paso de un grado a otro.
2. Escríbelas en una hoja.
3. Piensa en una o dos ideas de cómo puedes acompañar esos cambios y qué los llenaría de seguridad en el espacio que habitan.
4. Compártela en el mural de sentirse.

Un nuevo espacio para habitar

¿Sabías qué?

El inicio de una nueva etapa escolar se convierte en un gran acontecimiento para las niñas, los niños, familia y maestros. Las niñas y los niños se encuentran con una serie de espacios, organizaciones, rutinas, materiales, que van cobrando sentido a medida que se van apropiando de estos. Sabemos que en cada grado pueden ser distintos y con mayores exigencias, pero es importante respetar los tiempos y particularidades de las niñas y los niños ¿Qué tanto las niñas y los niños participan y se apropian de eso que hace parte de la escuela?



Te proponemos que:

1. Le preguntes a las niñas y los niños como se imaginan su aula soñada, en cuanto a materiales, espacios, mobiliarios, rutinas, relaciones con maestros y compañeros.
2. Qué extrañan de su antiguo salón o maestra y que les gustaría tener en su nuevo espacio.
3. Qué les gustaría que hubiese en los espacios comunes como patio, hall, para compartir con otros compañeros de otros cursos.
3. Recoge todas esas ideas que las niñas y los niños manifiestan y realiza una lluvia de ideas de lo que podrías transformar en tu aula, o en un espacio en común para que este tenga las voces e iniciativas de las niñas y los niños.

Conversemos y construyamos juntos

¿Sabías qué?

La cotidianidad de la escuela lleva muchas veces al distanciamiento, donde cada maestra, maestro está en su salón con su grupo de niñas y niños y poco se dialoga frente a lo que sucede y acontece y menos si es de un grado a otro. Es así como las maestras de transición no conocen lo que hacen los de primero y viceversa.

Esto lleva a una helada pedagogía que no permite conectarnos y reconocer que hace el otro para desde ahí generar un trabajo colectivo. De allí la importancia de acompañar el proceso educativo valiéndose de aquellos procesos que merecen tener continuidad, para que, a partir de ellos, se comience a transitar el camino hacia los cambios de manera afectuosa, cuidadosa y segura. De esta forma se asimilan las nuevas herramientas, conocimientos y formas de interactuar en la vida cotidiana, a medida que progresan las capacidades y los aprendizajes de las niñas y los niños. Lo anterior sobre la premisa de que el paso de un ciclo a otro está caracterizado esencialmente por el cambio inevitable, que debe ser entendido y asumido por las maestras, las niñas, los niños y las familias en el marco de la comprensión del desarrollo infantil y sus características propias.



Te proponemos que:

1. *Tomes un momento para escoger a una de las maestras de primero o de transición según sea el caso.*
2. *A lo largo de la semana puedes pasar por el salón de esta maestra y observar por unos minutos su clase.*
3. *Después de observar su clase podrías hacer una pequeña carta donde exaltes su labor como docente, pero también donde puedas preguntarle sobre sus metodologías de clase.*
4. *Por último, podrían acordar un momento de la semana donde puedan compartir sus apreciaciones y responder esas preguntas planteadas en esas cartas quizás esto acompañado de un café o una aromática.*

Sin embargo, por las dinámicas vividas en la institución y la carga laboral, las maestras intentaron realizar el trabajo propuesto, pero no se logró, por el contrario, manifestaron que esto era una carga adicional a sus actividades, en ocasiones con disgusto dada la extensión de la propuesta, es así, que surge la idea de hacer una única entrevista que tardaría un máximo de 20 minutos con el fin de conocer sus perspectivas, saberes, educación y experiencias, sin que esto provocara interrupción con sus labores.

La entrevista consistió en cinco preguntas realizadas a cada maestra, las cuales fueron:

- ¿Cómo evalúas el éxito del proceso de transición entre grados en términos de la adaptación de los niños y niñas a nuevas herramientas, conocimientos y formas de interactuar en su vida cotidiana?
- ¿Cómo abordan el cambio inevitable que implica el paso de un ciclo a otro en tu práctica docente, tanto desde la perspectiva emocional como pedagógica?
- ¿Cómo fomentas un ambiente inclusivo que permita a todos los niños y niñas sentirse seguros y capaces de participar y apropiarse de su entorno escolar?
- ¿Cuáles son algunas estrategias que utilizas para ayudar a los niños y niñas a familiarizarse y apropiarse de los nuevos espacios, organizaciones, rutinas y materiales en el aula?

- Tu cómo maestra de primero / transición ¿qué destacas del trabajo que hacen las maestras de transición / primero que crees que ha facilitado el tránsito de los niños y las niñas de un grado a otro?

De esta forma, se logró obtener la información requerida por parte de las maestras, que permitió realizar en su totalidad el trabajo de grado, sin embargo, quedó la insatisfacción de no haber logrado hacerlas participes en todo el proceso.

7. REFLEXIONES FINALES

El análisis en el contexto educativo es un proceso continuo y reflexivo que impulsa la mejora constante de la práctica pedagógica. A través de una reflexión crítica y el uso de herramientas adecuadas, los educadores pueden identificar áreas de fortaleza y oportunidades de crecimiento, con el objetivo último de brindar experiencias educativas enriquecedoras y significativas para todos los niños y las niñas.

En ese sentido desde los talleres que se realizaron con los niños y las niñas, el análisis de los datos recopilados a través de los diarios de campo y las documentaciones se lograron identificar diversas reflexiones que arrojaron luz a este proyecto. Estas categorías surgen de la reflexión y el análisis que se hace de los talleres y cómo estos reconocen, que una estrategia mancomunada como lo fue el club de ciencia aportó de manera significativa en la articulación pedagógica que se puede llevar a cabo entre grupos, identificando cuales fueron esos desarrollos y procesos que vivieron las niñas y los niños en la construcción de nuevos aprendizajes.

A continuación, en este capítulo se evidencia cuales fueron esas categorías que se encontraron en el trabajo con los niños y las niñas de grado transición J y primero J del colegio instituto Técnico Distrital Julio Flórez que nos permitió evidenciar aspectos importantes frente a la armonización del currículo como una manera de poder generar procesos de transición que mediaron y permitieron una mirada más oportuna, pertinente y adecuada del trabajo con las niñas y los niños.

7.1. Los espacios – ambientes pensados para las niñas y los niños les proporciona seguridad y confianza.

Al hablar sobre espacios - ambientes pensados y creados para los niños y las niñas, no se hace referencia únicamente al espacio físico, sino a las relaciones y experiencias que allí se tejen, donde las infancias pueden expresarse de manera plena y desde allí, construir y transformar el mundo que los rodea; en palabras de Loris Malaguzzi, espacios habitados por niños y niñas activos, constructores de su propio mundo.

“El espacio-ambiente se considera entonces como un sistema de relaciones armónicas que permiten la expresión, creación y complejización en los procesos de pensamiento, no solo de los niños y las niñas, sino también de sus maestros, maestras y la comunidad en general. Bajo esta comprensión, el diseño de ambientes en la educación inicial evoca entonces a una envoltura

simbólica de lo que se espera que ocurra en ese lugar e insinúa el tipo de interacciones que promueve y el grado de participación de las niñas y los niños. Cuando se parte de la idea de envoltura simbólica, se hace referencia a cómo el espacio es habitado por quienes se apropian de él para vivirlo y transformarlo dejando sus huellas” (SED, 2019).

Es así como los talleres que se les propusieron a las niñas y los niños además de centrar un interés que era latente en ellos, como la exploración de lo que les rodeaba, materializó desde la disposición de objetos y materiales, acciones que los llevara a observar, preguntar, registrar, proponer soluciones y construir conocimiento. Las niñas y los niños se sentían a gusto con el espacio ya que su voz era escuchada y sus propuestas materializadas.

“A mí me gusta la lluvia, porque sale el arcoíris” Juan Diego TJ

Por ejemplo, Juan Diego es uno de los niños que normalmente casi no participa en clase, sin embargo, durante el taller “Aventura lluviosa”, cuando se estaba escuchando los sonidos de la lluvia se sintió tan cómodo con el espacio físico y con la experiencia que estaba centrada en los sentidos y comenzó a participar, estuvo involucrado durante toda la experiencia compartiendo con sus compañeros algunas de sus vivencias con la lluvia.

Los distintos talleres realizados permitieron observar cómo los niños y las niñas se involucraban cada vez más, ganando confianza y seguridad en sus opiniones. Esto refleja la idea de Rousseau (1762) sobre la importancia de la observación directa y la experiencia sensorial en el desarrollo infantil. A medida que exploraban y experimentaban en los talleres, los niños y las niñas lograban participar de manera genuina frente a sus sentires y conocimientos; expresaban de forma segura las hipótesis que surgían, lo que coincide con la idea de Rousseau de fomentar la curiosidad de los niños y las niñas al permitirles formular sus propias ideas y explicaciones sobre cómo funciona el mundo. Al compartir sus hipótesis, participaban en el proceso de desarrollo de sus propias teorías sobre la naturaleza y los fenómenos que los rodean, incluso compartieron anécdotas relacionadas con el tema, como, por ejemplo, al hablar de la lluvia se abrió también el espacio para hablar sobre el cuidado del agua. Esto mostro cómo los niños y las niñas relacionaban sus experiencias personales con lo construido en los talleres, reflejando la idea de Rousseau de que los niños aprenden principalmente a través de la observación directa de su entorno y la interacción con objetos y fenómenos físicos.

Por ejemplo, uno de los niños compartió algo que había ocurrido en su casa por un descuido con el agua,

“Una vez me estaba cepillando los dientes, Sali rápido del baño y olvide cerrar la llave. Cuando nos despertamos en la mañana todo el apartamento estaba inundado, por eso debemos estar muy pendientes de las llaves del agua y que no se desperdicie.” Ian 1J

Es así como se muestra cómo reflexionan sobre los acontecimientos que les sucede y los ponen a conocimiento de otros para desde ahí ser escuchados y hacer asociaciones con su vida cotidiana.

Por otro lado, al conversar con las maestras, ellas expresaron que buscan que el aula se convierta en un lugar seguro donde los niños y las niñas puedan adaptarse a sus nuevos compañeros y así mismo a las nuevas dinámicas como lo son las rotaciones de maestros, las distintas materias y los nuevos espacios que habitan.

“Considero supremamente importante que antes de los contenidos temáticos los niños tengan la oportunidad de adaptarse a su nuevo ambiente de familiarizarse con un nuevo entorno y más teniendo en cuenta que en grado primero los niños ya no van a estar solamente acompañados de una maestra, sino de varios maestros que van a estar rotando en las diferente temáticas, en mi caso la prioridad es la adaptación, que se sientan cómodos, que se sienta seguros y que sientan que el espacio que van a habitar, es confiable” Sonia Moreno 1S

Como plantean las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar, (MEN 2017) las maestras acompañan a las niñas y los niños desde el estar presentes en la forma como se relacionan, en la disponibilidad corporal, en acompañar con la palabra, y disponer espacios para acompañar la acción de las niñas y los niños. Esto es fundamental en los tránsitos que se dan con las niñas y los niños, ya que ellos y ellas están a la expectativa de ¿cómo será su colegio?, ¿quién será su maestra?, ¿quiénes serán sus amigos?, y ¿qué experiencias vivirán? Es un momento donde muchas emociones están presentes y la primera impresión debe ser agradable y llena de motivos para sentirse acogido y seguro en el contexto educativo.

Desde lo conversado con las maestras se evidenció como ellas buscan conocer las particularidades de cada niño y niña para establecer un plan de trabajo pedagógico, sin embargo, esto no se da en todos los casos, entendiendo que las metodologías de cada una son diferentes,

algunas de ellas también buscan entender los comportamientos de los niños y las niñas con respecto a dificultades que ellas van identificando, esto lo hacen desde la observación y la comunicación con las familias.

“es importante conocer las particularidades de cada niño, conocer su ambiente familiar, conocer su ambiente social, descubrir aquellas necesidades que los niños tienen para establecer como un punto de trabajo pedagógico, casi siempre el niño que a nivel de convivencia tiene dificultades a nivel de comportamiento es porque algo en su entorno le está afectando (...) el hablar, el dialogar con la familia es muy importante (...) nos ayuda a establecer un plan de trabajo en el aula.” Milena Moreno TJ

Consideran que el indagar sobre aquello que genera esas dificultades tanto a nivel de desarrollo cognitivo como a nivel social en los niños y las niñas ha permitido a las maestras generen rutas de apoyo que han ayudado y propiciado de forma significativa al desarrollo integral de algunos niños y niñas en el aula, pues al conocer las particularidades de cada uno de ellos se ha propiciado al interior del aula un ambiente en el que los niños y las niñas han podido irse desenvolviendo y obteniendo confianza.

Durante la observación constante, se pudo evidenciar cómo los factores internos y externos inciden en las transiciones armoniosas, una idea que se alinea con los planteamientos de Jean Piaget (1952) sobre el desarrollo cognitivo infantil. Estas transiciones están influenciadas por la disposición de la maestra al recibir el curso, el apoyo de las familias y las experiencias educativas que se les brinden a los niños y niñas.

Cuando las niñas y los niños ingresan a este grado experimentan una re estructuración en sus manera de ver, entender y asumir el mundo, lo cual implica un tiempo de adaptación a esos nuevos cambios que pueden durar días, semanas o incluso todo el año escolar, ello dependerá de las particularidades de los niños, de las influencias culturales y de las dinámicas tanto familiares como del establecimiento educativo, lo cual requiere la presencia de adultos que acompañen de manera cálida y sensible a través de acciones planificadas e intencionadas no solo su ingreso a transición sino durante todo el año escolar, de tal manera que se viva ese grado de manera natural respetando los ritmos de las niñas y los niños, sus particularidades, inquietudes e intereses.(MEN 2019).

Una mirada atenta, cálida, amable, favorece que el niño y la niña logre sentirse seguro y confiado en el espacio donde se encuentra y desde ahí, pueda desarrollarse de manera más autónoma. Además, estos espacios deben fomentar el proceso de andamiaje entre pares para así lograr un desarrollo integral, estos deben ser flexibles transformándose a través de las voces de los niños y las niñas y su interacción con este.

Se puede decir que los espacios además de ser pertinentes para la edad de los niños y las niñas de acuerdo con su nivel de desarrollo están enmarcados en una intencionalidad pedagógica que responde a eso que se pretende enseñar, también, fomentan el desarrollo de la autonomía, reconociendo sus intereses, ritmos y capacidades diferentes.

Creo que la estrategia principal que uso es desde la creación colectiva de ambientes pedagógicos y es de la validación de los gustos y los sentires de los niños, cuando un niño se le válida, esto se le tiene en cuenta su gusto, su interés, su particularidad. Tanto individual como colectiva se puede crear un ambiente pedagógico y desde allí el niño se va a sentir más a gusto, al familiarizarse con cada uno de sus elementos. Maestra 3

El objetivo era motivarlos a formular preguntas y no proporcionarles respuestas inmediatas, sino que, a partir de la experiencia misma, ellos llegaran a sus propios planteamientos o conclusiones.

Con esta mirada, se desarrollaron talleres que permitieron identificar los intereses y preferencias de los niños y las niñas. En el primer taller, dividido en tres espacios que propiciaron la exploración de los sentidos, ya que se dispuso de un espacio en el que los niños y las niñas podían interactuar con hierbas aromáticas, en este no dudaron en hacer relaciones entre los olores, expresando también cuales olores les gustaban y cuales definitivamente no. Este tipo de actividad fomentó la observación y la experimentación directa, tal como promueve la pedagogía Montessori, donde se alienta a los niños a explorar el mundo tangible que les rodea para comprenderlo mejor.

En otro espacio se dispusieron algunas imágenes de distintos insectos donde, además de fondo, estaban algunos sonidos producidos por los insectos. Esta fue una experiencia bastante enriquecedora donde los niños y las niñas que les gustaban los insectos comenzaron a decir datos curiosos y a compartir entre ellos. La oportunidad de interactuar con imágenes y sonidos de

insectos provocó su curiosidad y les permitió compartir conocimientos entre ellos, promoviendo así la observación detallada y el intercambio de ideas, elementos esenciales en el desarrollo del pensamiento científico.

El último espacio giró en torno a la ciencia, más específicamente a la electricidad estática. En este último, los niños y las niñas evidenciaron un especial interés, ya que se hicieron preguntas alrededor de esta, llegando a realizar hipótesis del porque al frotar el globo contra ciertas superficies este lograba que se pegaran trozos de papel a él, llegando también a jugar con su propio cabello. Lo anterior refleja la filosofía Montessori de seguir la curiosidad del niño y utilizarla como punto de partida para el aprendizaje significativo.

En el segundo taller, se buscó establecer la ciencia como eje central para los siguientes talleres. De nuevo, dividimos el espacio en tres espacios, donde los niños y las niñas exploraron pigmentos y tuvieron la oportunidad de dibujar con ellos, ya que estaban dispuestos en forma de paletas.

“Este sabe a tinto, ¡no me gusta! Juan Andrés IJ

Los niños y las niñas estaban impresionados, ya que, no se imaginaban que fuera posible usar los alimentos como colores, los probaron y compartieron sus hipótesis sobre de que estaban hechos con sus compañeros y con nosotros.

Después, junto con los niños y las niñas, observamos los cambios en la materia a partir de un cubo de hielo. Cuando les entregamos el cubo de hielo, ellos comenzaron rápidamente a explorarlo y a formular hipótesis sobre lo que sucedería. Uno de ellos decidió colocar su cubo de hielo al sol, lo que aceleró notablemente su proceso de fusión.

“Miren, si se pone al sol se derrite más rápido, convirtiéndose en agua” Daniel TJ

En el último espacio, se llevó a cabo un experimento con los niños y las niñas para observar la producción de la lluvia ácida, haciendo referencia específica a los fenómenos naturales. La reacción de los niños y las niñas al ver el resultado del experimento fue tan entusiasta que comenzaron a pedir que lo repitiéramos, comparándolo con la imagen de un volcán en erupción.

Este entusiasmo y participación activa de los niños y las niñas durante los talleres reflejó el impacto positivo de los espacios en su desarrollo, ya que, al participar activamente en su proceso de aprendizaje se contribuye a desarrollar autonomía y confianza.

Del mismo modo, los talleres al estar enfocados en los intereses de los niños y las niñas les permitió involucrarse de manera más activa y profunda en su aprendizaje, esto desde la teoría de John Dewey donde expresa que los niños y las niñas están más motivados para aprender cuando el contenido y las actividades son relevantes y significativos para ellos.

A lo largo de las actividades, se pudo observar cómo los espacios, los cuales fueron cuidadosamente diseñados bajo los principios de Loris Malaguzzi, proporcionaban un contexto propicio para que los niños y las niñas desarrollaran habilidades de pensamiento crítico. Estos espacios, concebidos como amables, habitables, estéticos, ordenados y simbólicos, se convirtieron en verdaderos terceros maestros, invitando a la exploración, la investigación y el aprendizaje autónomo y del mismo modo fomentar la creatividad, el sentido de pertenencia y el bienestar emocional, entendiendo que estos factores son de vital importancia al momento de vivir el tránsito de un grado a otro.

Durante las experiencias se buscó que los espacios fueran amables permitiendo un sentido de seguridad y confianza que propició que los niños y las niñas expresaran sus ideas, hicieran preguntas y tomaron decisiones. La disposición del mobiliario y los materiales disponibles estaban cuidadosamente planificados para fomentar la colaboración, el diálogo y el intercambio de perspectivas.

El taller denominado “Aventura lluviosa” reafirmó estas observaciones, destacando cómo los espacios no solo promovían el desarrollo cognitivo, sino que también servían como puentes para la expresión emocional y el desarrollo de la empatía. La interacción con el entorno y entre ellos mismos permitió que las emociones se manifestaran libremente, creando oportunidades para la conexión y la comprensión mutua.

Durante la experiencia de escuchar la lluvia, que incluyó sonidos de truenos, uno de los niños en el grupo, que tiene autismo, se sintió un poco asustado. En ese momento, una de sus compañeras le tomó la mano para hacerle sentir acompañado. Al finalizar la experiencia, les

preguntamos a los niños y las niñas cómo se habían sentido, y ambos niños expresaron sus emociones.

“A mí me gusta la lluvia, pero me dan miedo los truenos” William 1J

“Tranquilo Willy, yo te doy la mano para que no te de miedo” Lía Luciana 1J

Los espacios también dieron espacio a la creación por parte de los niños y las niñas, pues en ellos tuvieron la oportunidad de plasmar lo que aprendían y sus sentimientos por medio del dibujo, ponían mucho esfuerzo en plasmar aquello que les había impactado y buscaban compartir lo que habían hecho con sus amigos y con nosotros.

Estas creaciones se convirtieron en una forma en la que los niños y las niñas podían hacer un registro de aquello que estaban viviendo y de los resultados de los experimentos.

Además de esto, los espacios se transformaron en escenarios propicios para impulsar la exploración por parte de los niños y las niñas, invitándolos a formular interrogantes sobre su entorno y, de este modo, fomentar el desarrollo del pensamiento crítico. Tal como lo plantea Vygotsky, los niños son investigadores natos, seres curiosos que constantemente se cuestionan el funcionamiento del mundo que los rodea. Esta innata curiosidad los impulso a crear un sinnúmero de hipótesis, las cuales surgían de sus experiencias previas, de la información obtenida de los adultos que los rodean o incluso de su propia imaginación.

De este modo, el rol de los maestros es fundamental en el proceso de aprendizaje. Al fomentar la exploración y la investigación, los maestros no solo aportan a la construcción de conocimientos, sino que también fomentan el desarrollo de habilidades cognitivas, como la observación, el pensamiento crítico y la formulación de hipótesis. De esta manera, los niños y las niñas construyen su propio conocimiento de manera significativa y autónoma.

Una constante durante la realización de la propuesta pedagógica fue el desarrollo cognitivo como un proceso social, es decir, desde la interacción entre pares y con las maestras, siendo estos espacios propicios para la colaboración y el intercambio de sus ideas que resultó en una parte fundamental para potenciar el aprendizaje.

Es así como el ambiente se convierte en un factor importante en las transiciones, pues según Javier Abad la armonización de los diferentes elementos en el entorno puede facilitar

transiciones armoniosas para los niños y las niñas, ayudándoles a adaptarse y crecer de manera saludable, por lo cual, se realizó una planificación cuidadosa del mobiliario, la disposición del espacio, los materiales educativos y las actividades que se llevarían a cabo, teniendo en cuenta que al estar conectados de manera coherente y significativa promueven un desarrollo integral.

Con respecto al Colegio Instituto Técnico Distrital Julio Flórez consideramos pertinente que para crear unos procesos de articulación y transición en los niños y las niñas es fundamental pensarse en una creación de espacios donde las interacciones entre pares sean importantes y generen procesos de andamiaje entre los niños y niñas de transición y primero, donde al partir de sus intereses propicia que se involucren de forma activa en los procesos de aprendizaje y se sientan parte de los mismos, generando un sentimiento de pertenencia con los nuevos espacios que están habitando.

7.2. Los niños y las niñas aprenden relacionando sus vivencias con lo propuesto por su maestra.

Es importante mencionar que, según los planteamientos de John Dewey, los niños y las niñas establecen rápidamente relaciones entre lo que están aprendiendo y sus experiencias previas, lo que favorece la integración de los nuevos conceptos y aprendizajes.

En los talleres se observó como los niños y las niñas relacionan las experiencias propuestas, con sus saberes previos, frente a lo que han vivido, o han observado en diferentes medios tecnológicos. En el caso de la experiencia con los volcanes en el taller denominado una “aventura lluviosa” se realizó un experimento alrededor de la lluvia acida, cuando los niños y las niñas vieron el resultado lo compararon con la erupción de un volcán.

Es así como, los niños y las niñas comienzan a hacerse preguntas sobre su entorno y lo que ocurre en este:

“Profe, parece un volcán” Juliana 1J

Aunque Juliana no había visto un volcán en vivo y en directo, contó que ella había podido ver y escuchar sobre los volcanes mediante películas y videos que había encontrado en YouTube, esto muestra como rápidamente al ver el resultado del experimento su cerebro hizo la relación con lo que ya conocía.

Algunos de ellos incluso relacionaron lo ocurrido en los experimentos y lo que podían observar y oler con cosas que ocurrían al interior de sus hogares más específicamente en la cocina, pues algunos mencionaron que por ejemplo ellos veían el humo/vapor que salía cuando se pone a calentar agua en la estufa o el uso de algunas plantas aromáticas en la cocina, los niños y niñas todo el tiempo están aprendiendo de su entorno y de sus pares, el aprendizaje no está ligado únicamente al aula; las experiencias con sentido que podamos brindarles pueden ser muy valiosas para ellos.

“Cuando mi mamá pone a calentar el agua en la estufa comienza a salir humo” Naomi

IJ

“Este se llama cilantro, huele muy rico y mi mamá lo usa para ponérselo a la sopa y a la changua” Deivid TJ

“Yo sé que matas son esas porque yo vendo de esas” Juan Diego IJ

Es así como a lo largo del desarrollo de los experimentos se pudo recalcar la idea de que los niños y las niñas no llegan al aula como pizarras en blanco, ya que, claramente han tenido experiencias previas que les permiten ir construyendo aprendizajes.

Lo anterior relacionado a los planteamientos de Piaget (1972) donde postula que los niños y las niñas son activos constructores de su propio conocimiento a través de la interacción con su entorno, lo que quiere decir que los niños y las niñas no son receptores pasivos que adsorben información, sino que por el contrario participan activamente en la construcción de su propio entendimiento del mundo.

No obstante, algo que se pudo identificar durante el acompañamiento realizado es que en el curso primero muchas veces las maestras se olvidan de esto, dejando esas experiencias previas fuera del proceso de enseñanza, creando una fragmentación entre lo que el niño y la niña sabe y conoce con aquello que está construyendo. Tal vez lo anterior se ve influenciado por el afán de cumplir con ciertos estándares y contenidos que se tienen predispuestos para cada periodo académico, pues las maestras se ven forzadas a avanzar de forma apresurada para lograr cumplir con aquello que se les pide, esto puede generar una gran presión para ellas.

En grado transición se presenta algo diferente, se identificó que las maestras tienen en cuenta esos conocimientos previos como punto de partida para ampliar o transitar por los procesos de desarrollo y aprendizaje que deben promover y al mismo tiempo abordar, reconocen los intereses y particularidades de las niñas y los niños, para desde ahí buscar experiencias que se relacionen con los desarrollos que ellas deben promover y lo que a ellos y ellas les llama su atención.

En el desarrollo del club de ciencias, se evidencia que cuando se les propuso esta estrategia las niñas y los niños lo relacionaron con otros clubes en los que participan e incluso con el colegio, pues en las escarapelas de identificación encontraron similitudes con el carnet institucional, en donde la maestra aprovechó esta oportunidad para hablar acerca de la identidad y sentido de pertenencia de los lugares que habitan, lo cual mostró que, aunque ellas deben enseñar unos conceptos básicos, su enfoque está centrado en un desarrollo integral que por consiguiente tiene en cuenta los procesos de cada uno de los niños y las niñas, sus necesidades y sus capacidades, y a partir de esto es que se generan los planes de trabajo, entendiendo el ritmo de aprendizaje es distinto para cada uno.

Los conocimientos previos de los niños y niñas son como semillas listas para germinar actuando como detonadores poderosos que influyen en cada experiencia educativa. Estos conocimientos no solo son la base sobre la cual se construyen nuevas ideas, sino que también brindan relevancia y conexión al aprendizaje. Al relacionar los nuevos conceptos con sus experiencias previas, los niños y niñas encuentran un sentido más profundo en lo que están aprendiendo, lo que aumenta su interés y motivación intrínseca.

Desde este punto se pudo identificar la importancia de reconocer y valorar las experiencias previas de los niños y niñas en el proceso educativo se vuelve evidente al observar cómo estas experiencias no solo enriquecen su comprensión del mundo, sino que también actúan como catalizadores para el aprendizaje significativo. Desde las teorías de Dewey hasta los postulados de Piaget, se resalta el papel activo de los niños y las niñas en la construcción de su propio conocimiento. Sin embargo, es crucial reflexionar sobre cómo, a menudo, estas experiencias se pasan por alto en aras de cumplir con estándares predefinidos, lo que puede resultar en una desconexión entre lo que el niño y la niña sabe y lo que está aprendiendo.

7.3. Los niños y las niñas construyen identidad y pertenencia a partir de la creación de un club de ciencias, una manera de generar procesos armoniosos.

La creación del club de ciencias "Pequeños Científicos" permitió observar cómo los niños y niñas desarrollaron una identidad de sentirse parte de este. Fue notable cómo, desde la elección del nombre del club hasta la definición de sus acuerdos, los niños y niñas se involucraron activamente en cada paso del proceso. Durante una votación que reunió a ambos cursos, todos tuvieron la oportunidad de compartir sus ideas y experiencias previas con otros clubes. Fue entonces cuando algunos de ellos decidieron compartir su conocimiento y experiencia:

“Profe, en los clubes las personas se reúnen para hacer cosas que les gustan a todos los miembros, yo estoy en club de fútbol” - Miguel Ángel 1J

Este evento tuvo un impacto significativo en los niños y niñas involucrados. A través de la participación activa en la elección del nombre del club y en la definición de sus normas, los niños y niñas han desarrollado una identidad colectiva y sentirse parte integral de este nuevo espacio. La votación, que reunió a ambos cursos, brindó a todos los niños y niñas la oportunidad de expresar sus ideas y experiencias previas con otros clubes, lo que fomentó un sentido de inclusión y participación democrática en el proceso de toma de decisiones.

Este momento fue crucial, ya que se identificó que algunos niños y niñas decidieron compartir su conocimiento y experiencia con el resto del grupo, lo que indica un interés genuino en contribuir al éxito y la cohesión del club. Esto se alinea con la teoría de Ausubel sobre el aprendizaje significativo, donde el conocimiento y las experiencias previas de los niños y niñas, como la participación en otros clubes, sirven como base para la construcción de nuevos conocimientos y experiencias en el club de ciencias.

Además de esto, pudimos ver cómo los niños y las niñas se interesaban por participar activamente, lo cual, días después se vio reflejado, ya que, se pudo ver cómo lo aprendido se convirtió en aprendizajes significativos para ellos. Esto refuerza la idea de Ausubel sobre la importancia de conectar nuevos conocimientos con la estructura cognitiva existente de los niños y las niñas para lograr un aprendizaje significativo. Posteriormente, observamos cómo los niños y las niñas compartían entusiasmados lo aprendido con sus amigos de otros cursos, lo que demuestra la construcción de conocimientos y aprendizajes significativos.

Por otro lado, creamos un formato en el que los niños y las niñas, al dejar su huella, se comprometían a hacer cumplir las normas del club y se convertían en miembros oficiales del mismo. Este momento fue realmente importante para nosotros y para ellos, ya que algunos de ellos se acercaban a nosotros para mostrarnos cómo habían ingresado al club y se enorgullecían al presumir entre sí, que ya habían firmado y eran considerados pequeños científicos.

El acto de poner su huella y comprometerse a hacer cumplir las normas les otorgó a los niños y las niñas un sentido de responsabilidad y pertenencia al grupo. Esto potenció su desarrollo personal y social, ya que fue un paso en dirección a que ellos aprendieran el valor del compromiso y la cooperación dentro del grupo. Esto también les generó orgullo, ya que se sentían incluidos y aceptados por sus pares y maestros, buscando constantemente la aprobación de ellos y del adulto, lo que refuerza la importancia de la interacción social en el proceso de aprendizaje significativo según Ausubel.

A partir de allí, la toma de decisiones se ve mediada por los pactos sociales y acuerdos explícitos e implícitos para la sana convivencia que establecen las sociedades, así como las normas convencionales que regulan el comportamiento. En este sentido, la participación y la cooperación aparecen como procesos básicos que afianzan el sentido de pertenencia y el desarrollo de la identidad misma de los niños y las niñas (SED 2019).

Finalmente, se elaboraron los carnets del club junto con los niños y niñas. Sin embargo, el tiempo se nos agotó, por lo que decidimos asignarlo como tarea. Esta situación resultó ser una excelente oportunidad para que los niños y niñas compartieran con sus familias sobre el club. Pronto, empezamos a notar que los niños y las niñas llegaban al colegio con su carnet. Muchos de ellos nos pedían que les tomáramos una foto con él y empezaron a llevarlo consigo diariamente.

“Profe, mi mamá me ayudó a personalizar mi carné y me compró una cuerquita especial, lo voy a traer todos los días porque me gusta mucho” - Juliana 1J

El hecho de involucrar a las familias en este proceso no solo fortalece los lazos entre la escuela y la familia, sino que también brinda a los niños y niñas una oportunidad adicional para compartir y consolidar lo aprendido en el club. La integración de las familias en el entorno escolar ayuda a que los niños y las niñas tengan un desarrollo integral, brindándoles mayores

oportunidades a nivel cognitivo y social, lo cual es fundamental para el enfoque de Ausubel, en el aprendizaje significativo a través de la conexión entre la nueva información y la estructura cognitiva existente del niño y la niña.

Este club favoreció en las niñas y los niños su participación genuina:

En este sentido, las propuestas en las que los niños y las niñas son espectadores y su participación se limitan a responder las preguntas de las maestras o maestros, o a seguir las instrucciones para alcanzar una meta específica, por ejemplo, cuando se proponen actividades iguales para todos, o cuando sus respuestas se quedan en el plano de las opiniones, no corresponde a ejercicios de participación legítima. Por el contrario, cuando se comprende que los niños y las niñas son agentes activos de participación, aunque los adultos propongan inicialmente algunas situaciones para vivir experiencias, se toman decisiones compartidas con ellos, que permiten su vivencia como momentos de participación genuina (Trilla y Novella, 2001).

Lo anterior supone entender que la apertura a las voces de los niños y las niñas en todos los contextos de interacción requiere, por parte de los adultos, validar sus formas de ser y de pensar, ubicándolos como sujetos con la capacidad de expresar sus opiniones en los asuntos que les conciernen directamente en su cotidianidad.

Por último, en el taller de cierre denominado “lluvia mágica” se les entregó un diploma a cada uno de los niños y las niñas, esto con el fin de reconocer su compromiso y participación dentro del club, algunos niños y niñas al escuchar su nombre no creían ser merecedores de ese diploma, pues ellos consideraban que solo aquellos que se habían portado “bien” durante todos los talleres se lo merecían, sin importar que ellos hayan participado, esto seguramente influenciado por los comentarios que reciben por parte de los maestros, donde se refieren a ellos de formas despectivas o como casos “difíciles o complejos”. Esto es algo que ocurre a nivel general en la educación y que en vez de ser “críticas constructivas” se convierten en comentarios dañinos que atentan a la integridad emocional de los niños y las niñas, haciendo que el aula en vez de ser un lugar acogedor para ellos se convierta en un espacio en el que se sienten atacados.

Partiendo desde lo anterior, surgió la creación del club como un espacio informal en el que los niños y las niñas pudieran ver reflejado la materialización de sus intereses, en el que se

sintieran escuchados y reconocidos por sus pares y por sus maestros, pero que al mismo tiempo buscaba ser un espacio que generara continuidad y progresión en los aprendizajes y el desarrollo de los niños y las niñas de estos grados, cabe mencionar que este club científico quedó como una iniciativa al interior de la institución con el fin de que las maestras pudieran darle continuidad, así como aparentemente una de las maestras estuvo dispuesta a hacerlo, al preguntar e informarse acerca de, como complementar y aprovechar el tema tratado, algo que pudimos evidenciar al finalizar el proceso de práctica.

7.4. El discurso como un elemento fundamental en el quehacer docente

Después de tratar de hacer un trabajo con las maestras y no conseguir la participación que se necesitaba, ya que, algunas de ellas expresaron no contar con el tiempo para llevar a cabo lo que se estaba proponiendo, se optó por realizar a cada maestra una entrevista que no les tomara mucho tiempo, pero que a su vez permitiría conocer sus perspectivas y formas de ver las transiciones; con una maestra de primero no fue posible realizar la entrevista pues expreso no contar con el tiempo para ello.

Estas entrevistas permitieron conocer los puntos de vista de las maestras y tal vez entender de una mejor forma algunas sus dinámicas dentro del aula, puesto que también fue posible conocer su formación como docentes y su trayectoria a nivel profesional, lo cual llevó a reflexionar como la formación académica de las maestras influye en sus prácticas y discursos.

Dado que algunas maestras realmente no son licenciadas en educación infantil ni tienen formación enfocada en primera infancia, sino que por el contrario cuentan con una formación académica diferente, enfocada tal vez más a grados superiores, causando que se tengan miradas distintas de la infancia, donde el niño y la niña no son vistos como sujetos de derecho sino como “vasijas esperando a ser llenadas”; si bien las maestras han recibido charlas donde se les cuenta como es el proceso de las transiciones y el desarrollo de los niños y las niñas, y esto ha aportado a que hayan adquirido un discurso diferente, sin embargo, su práctica dista de este.

“Dado que es un cambio inevitable, el proceso se lleva con un poco de traumatismo en los primeros periodos, pero finalmente los niños van adaptándose a su proceso cognitivo y cronológico y van adquiriendo pautas para su desarrollo en la transición del grado primero y a la vez van madurando en su proceso cognitivo”. Maestra 1

Se pudo identificar que algunas maestras en su discurso hacen referencia al proceso cronológico como un determinante de lo que los niños y las niñas deben saber y poder hacer, dejando de lado el hecho de que todos los niños y las niñas no son iguales por ende no aprenden al mismo ritmo.

Desde lo planteado por la Organización de Estados Americanos, las transiciones, como periodos de demandas, representan momentos cruciales en el desarrollo infantil, donde se ponen a prueba las habilidades de adaptación y autorregulación de los niños y las niñas. En este contexto, el taller realizado con hielo, una botella y un plato para representar como se forma la lluvia ofreció una valiosa oportunidad para analizar cómo los niños y las niñas de grado transición y primero afrontan este tipo de situaciones.

En el taller, los niños y las niñas de grado transición demostraron una tendencia a observar y circular alrededor del material, manteniendo una actitud tranquila y cooperativa. Esta conducta sugiere que han desarrollado habilidades de autocontrol y empatía, permitiéndoles interactuar de manera respetuosa y ordenada.

En contraste, los niños y las niñas de grado primero exhibieron un comportamiento más impulsivo y desorganizado. Se peleaban por la botella, no esperaban la instrucción y buscaban tomar el material sin considerar a sus compañeros. Esta reacción dejó entre ver que aún se encuentran en proceso de desarrollar las habilidades necesarias para afrontar situaciones demandantes de manera efectiva.

Es importante destacar que las transiciones no afectan a todos los niños y las niñas del mismo modo, cada uno posee un ritmo de desarrollo propio, lo que se refleja en las diferentes formas de afrontar las demandas al haber transitado por un proceso de adaptación previo, por lo tanto, podrían contar con mayores recursos para enfrentar este tipo de situaciones.

Por otro lado, dentro de la institución se evidenció que al comenzar el año las maestras titulares deben hacer un diagnóstico del curso, para identificar las particularidades, necesidades y capacidades de cada uno de los niños y las niñas; aunque este diagnóstico tiene como fin trazar una ruta de trabajo que permita a las maestras respetar los ritmos de trabajo de cada uno, esto normalmente no ocurre.

“En el primer período en este colegio se hace una evaluación diagnóstica de los estudiantes. Teniendo en cuenta estos resultados, se empiezan a ver individualmente los ritmos de aprendizaje y ceñidos a la programación del plan de estudios se les va respetando su ritmo de trabajo y su ritmo de rendimiento intelectual y social.” Maestra 1

En numerosas ocasiones, el diagnóstico educativo no se encuentra conectado con la realidad de los niños y las niñas. Este enfoque centrado en identificar falencias y vacíos de conocimiento en grado primero puede resultar inadecuado, ya que se espera que en esta etapa los niños hayan experimentado un desarrollo significativo en la construcción de conocimientos. Es fundamental comprender que la educación inicial no se configura como un nivel preparatorio para el primer grado de la educación primaria, sino como un espacio donde los niños y las niñas pueden potenciar sus habilidades sociales, motrices y cognitivas a través de acercamientos a la lógica matemática, el conteo, el reconocimiento de letras y vocales, entre otros aspectos.

A partir de lo vivido se destaca la importancia de propiciar espacios que como lo resalta Peralta contribuyan a los procesos de continuidad que aportan estabilidad a las transiciones y los procesos de progresión que contribuyen al desarrollo de las capacidades de los niños y las niñas y deben significar y darles especificidad a sus experiencias previas.

Por otro lado, conversando con las maestras, ellas comentaron que buscan que el aula sea un lugar donde junto con los niños y las niñas se creen conocimientos y se lleguen a acuerdos, las maestras no quieren que el aula se torne en un espacio en el cual solo se haga lo que dice el adulto, sino que los niños y las niñas puedan aportar a sus aprendizajes y establecer las normas de clase juntos, sin embargo esto no es lo que ocurre siempre, puesto que según lo que se ha podido ver, algunas maestras imponen las normas, las formas de aprender e incluso la forma en la que los niños y las niñas deben realizar los dibujos, pues las maestras dan instrucciones específicas de cómo se deben hacer las cosas, si estas no están hechas exactamente como se pidieron la maestra se encarga de borrar o botar el trabajo del niño o la niña y ordena volverlo a hacer, esto ha generado que la creatividad y autonomía de los niños y las niñas se haya visto comprometida, pues ahora ellos siempre esperan que el adulto sea el que les diga qué hacer, cómo hacerlo y cuándo hacerlo.

“Es importante comprender que el aula no es, no debe ser conductista a que me refiero, no solamente es la maestra, la que tiene que imponer normas o reglas. En mi caso, siempre hay

un sentido de conciliación cuando los niños ingresan ellos mismos son los que colocan sus normas, sus reglas. A partir de su experiencia saben que podemos y que no podríamos hacer dentro del aula” Maestra 2

De ese mismo modo, fue posible identificar que en los grados de transición se habla y se busca generar aprendizajes desde experiencias significativas que les permitan a los niños y las niñas tener unos acercamientos a conceptos claves que les permitirán una mejor adaptabilidad al grado primero, estas desde herramientas a nivel convivencial y educativo.

“Bueno, este cambio lo abordo desde el brindar a los estudiantes las herramientas que creo les sirven para llegar al choque de pasar a primero, ¿herramientas en cuanto a qué? herramientas convivenciales. Yo trato también de que el proceso pedagógico sea como una combinación de todo, brindando experiencias significativas, pero desde estas experiencias significativas le permito o le ayudo o le apoyo al proceso del estudiante para que también puedan llegar al primero y no choque tan bruscamente. Entonces, (...) trato de acercar al niño al proceso lector y escritor, acercar al niño al proceso lógico matemático, acercar al niño a otras temáticas que quizás en primero el niño va a abordar de la nada”. Maestra 3

De acuerdo con las entrevistas realizadas a las maestras, se observa que algunas de ellas han recibido formación en charlas y capacitaciones sobre las transiciones, la articulación y el respeto a los ritmos de aprendizaje de los niños y las niñas. Sin embargo, este conocimiento no siempre se aplica en el aula, ya que, ese discurso se ve anulado por su práctica docente, la cual esta influenciada por su formación académica y su saber experiencial. Imponiendo las reglas y normas sin considerar las experiencias previas, gustos e intereses de los niños y las niñas, limitando su libertad de expresión y acción. Las actividades se realizan según sus reglas, sin margen para el error o la libre expresión.

Sin embargo, no todas las maestras actúan de esta manera. Hay otras que son completamente abiertas al diálogo, toman en cuenta las experiencias previas, gustos e intereses de los niños, creando consensos y aprovechando la situación para impartir contenidos, cumpliendo así con las expectativas del colegio y respetando los ritmos de aprendizaje de cada niño.

7.4.1. *La importancia del diálogo entre los maestros y maestras*

A partir de lo leído alrededor de las transiciones armoniosas se ha podido evidenciar la importancia del diálogo entre las maestras y los maestros en el momento en el que los niños y las niñas pasan de un grado a otro, con el fin de que este propicie una articulación curricular entre grados, pero también se genere una entrega pedagógica.

Sin embargo, al conversar con las maestras en este caso en específico de grado transición y primero encontramos que esto no se cumple del todo, puesto que las maestras de transición expresan que ellas realmente no sienten que se generen espacios donde ellas puedan conversar con las maestras de primero para lograr comunicar los procesos de los niños y las niñas, siendo casi nulos los momentos en los que se generan diálogos entre maestros.

Además de esto se realiza a final de año un momento donde los niños y las niñas de transición conocen el salón donde estarán en grado primero, pero esto es cuestión de una hora, siendo este el único espacio que se da para que los niños y las niñas se hagan una idea de cómo será el próximo año, sin embargo, esto no es suficiente, puesto que en el grado transición los espacios y las dinámicas son diferentes, ya que, los niños y niñas contaban con una infraestructura diferente, las maestras priorizaban el cuidado y la seguridad de los niños y las niñas, se daba un currículo más flexible y enfocado en el aprendizaje guiado por el juego y la experimentación .

No obstante las maestras de transición resaltan y se ha podido evidenciar que por el enfoque de la primaria se crea un choque al pasar de la educación inicial a grado primero, puesto que en transición se trabaja desde las actividades rectoras (arte, exploración del medio, la literatura y el juego) y en la primaria se centra el aprendizaje desde el manejo de áreas, esto influenciado por la formación y trayectoria de cada una de las maestras, entendiéndose que no solamente dictan clases a primero sino a toda la primaria, lo cual, dificulta su involucramiento con las dinámicas y estrategias manejadas en educación inicial.

“A veces es un poco complejo que el docente de primaria que maneja, no solamente primeros, manejan toda la primaria que se involucren más en las estrategias que manejamos en el preescolar ellos por su formación y su trayectoria, entonces están más enfocados más a hacia el manejo por áreas, otra forma diferente y entonces ahí es donde viene el choque y por lo general en las primeras reuniones de comisiones esta la queja (...) que los niños todavía están

muy dependientes, pues igual es un proceso que lleva prácticamente los primeros meses ya después los niños se van adaptando.” Lilia Mercedes Espitia jardín y transición.

A partir del desarrollo de la propuesta pedagógica se quiso generar un espacio con las maestras donde se daba la oportunidad para que se diera un diálogo entre ellas, donde pudieran compartir sus ideas, sus percepciones y aspectos importantes de su práctica docente, no obstante hubo maestras que estuvieron muy dispuestas a participar pero días después comunicaron que por cargas laborales o situaciones familiares no pudieron participar, esto es algo que es bastante recurrente en la institución, ya que, los únicos momentos de compartir como colegas se da en las reuniones de área donde realmente se tratan temas más académicos.

Cabe mencionar que las maestras tienen conocimiento de las estrategias pedagógicas que se plantean desde la Secretaría de Educación Distrital entorno a los tránsitos armoniosos, sin embargo, esto no se ve reflejado en su práctica, entendiendo que una cosa es el discurso de cada maestra y otra cosa es su saber experiencial.

En resumen, se pudo identificar que desde los tránsitos armónicos es fundamental que las maestras entren en un trabajo dialógico que permita garantizar estas transiciones con relación a una organización pedagógica que permita hablar sobre lo que ocurre al interior de las aulas y con cada uno de los grupos y que desde allí se comienzan a construir elementos que partan no tanto de los que deben aprender y la malla curricular, sino del trabajo que se puede dar a partir de los procesos de desarrollo de los niños y las niñas.

En virtud de su naturaleza e intencionalidad de explorar el medio, las transiciones y la articulación con los niños y niñas, este trabajo de grado aporta significativamente a la línea de investigación "Pensamientos y creencias del profesor". Si bien los niños y niñas son quienes transitan de un grado a otro, la influencia de los maestros es innegable. Sus decisiones, formación y accionar determinan un tránsito armonioso o abrupto. Son las maestras quienes, en su quehacer diario, disponen ambientes - espacios seguros y acogedores, facilitando la adaptabilidad de los niños y niñas a las nuevas dinámicas y espacios.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abello, R. (2009). Construyendo sentido sobre las transiciones al inicio de la escolaridad. En Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud vol. 7 N° 2 (julio - diciembre) Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE- Universidad de Manizales. Recuperado de: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130712044726/ArtRocioAbelloCorrea.pdf>
- Acero Zambrano, L. C., Mora Olarte, A. D., & Torres Cabiativa, S. P. (2018). Transición escolar del preescolar a primero. Un desafío para el desarrollo de la dimensión socioafectiva (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9841>
- Amaya, A., Banfi, M., Enrich, M., Fernández, I., & Franco, E. (2022). *Clubes de Ciencia. una oportunidad para la investigación en el aula* (1.ª ed.) [Digital]. Imprenta Digraf.
- Ausubel, D. P. (1968). Psicología Educativa: Un punto de vista cognitivo. Trillas.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1978). Psicología Educativa: Un punto de vista cognitivo (2a ed.). Trillas.
- Austin, R. (2009). Deja que el mundo exterior entre en el aula (3.a ed.). Ediciones Morata.
- Azorín Abellán, C. M. (2019). LAS TRANSICIONES EDUCATIVAS y SU INFLUENCIA EN EL ALUMNADO. *Edetania (Godella)*, 55, 223-248. https://doi.org/10.46583/edetania_2019.55.444
- Secretaría de Educación del Distrito. (2019). Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito: Actualización Secretaría de Educación del Distrito. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito, 2019.
- Carriazo, C., Pérez, M., & Gaviria, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(Esp.3), 87-95. <https://www.redalyc.org/journal/279/27963600007/html/>
- Colombia Aprende. (2024). Articulación curricular a lo largo de la trayectoria. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/279/27963600007/html/>
- Daza, S y Quintanilla, M. (2011). La Enseñanza De Las Ciencias Naturales En Las Primeras Edades.

- Daza Diaz, L y Jarro Puerto, C. (2022). Las actividades rectoras y el desarrollo infantil en las aulas de educación inicial: caso un colegio de Alianza Educativa. Universidad de los Andes. Disponible en: <http://hdl.handle.net/1992/59042>
- Dell Tejada, T. K. (2021). Transición armónica del Preescolar a grado Primero en una Institución Educativa Pública de San Agustín-Huila (Tesis de maestría). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá-Colombia. <https://hdl.handle.net/10656/12729>
- Disney Latinoamérica (22 de diciembre de 2018). Adelanto exclusivo de la canción: El Ciclo del Agua || #OpaPopaDupa en Nat Geo Kids [archivo de video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=5WklF3JhTOI&ab_channel=ElMundodeLuna
- El mundo de luna (23 de octubre de 2015). ¡El Mundo De Luna! - ¿De Dónde Viene La Lluvia? #Episodio completo [archivo de video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=5WklF3JhTOI&ab_channel=ElMundodeLuna
- Dunlop, A.-W., & Fabian, H. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. The Hague: Bernard van Leer Foundation.*
- Figuera-Gazo, P., Rodríguez-Moreno, M. L., & Llanes-Ordóñez, J. (2015). Transición y orientación: Interrelaciones, estrategias y recomendaciones desde la investigación. REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 8(2), 1-17. <https://doi.org/10.1344/reire2015.8.2821>
- Forero Alvarado, J, Lovera Zuluaga, M, Oñate Parra, L y Valderrama Castiblanco, N. (2022). Claves para el análisis curricular en educación inicial. Secretaría de Educación del Distrito.
- Furman, M. (2016). Educar mentes curiosas: La construcción del pensamiento científico y tecnológico en los niños de 3 a 8 años. Fundación Santillana.
- Galego, A. (2011). La entrevista en investigación cualitativa. Revista de métodos de investigación educativa, 19(1), 103-122.
- Garzón Rayo, O., & Gómez Álvarez, J. P. (2010). Diálogos entre la articulación curricular y la formación investigativa. Revista Guillermo de Ockham, 8(2), 85-99.
- González, M. K. (2020). La articulación de educación inicial a básica primaria en niños y niñas de cuatro a seis años de edad. <http://hdl.handle.net/11371/3572>

- ICBF. (2022). Conoce de qué se trata el tránsito armónico en niños y niñas. Recuperado de <https://www.icbf.gov.co/mis-manos-te-ensenan/conoce-de-que-se-trata-el-transito-armonico-en-ninos-y-ninas>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2019). Guía orientadora para el tránsito de los niños y niñas desde los programas de atención a la primera infancia del ICBF al sistema educativo formal (Versión 2). Recuperado de https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/g13.pp_guia_orientadora_para_el_transito_de_los_ninos_y_ninas_desde_los_programas_de_atencion_a_la_primera_infancia_del_icbf_al_sistema_educativo_formal_v2.pdf
- Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y Educadores*, 11(2), 191-210. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83411213>
- Malajovich, A. (2000). Recorridos didácticos en la educación inicial. Paidós Iberica Ediciones S A.
- Malajovich, A. y Canosa, M. (2008). Orientaciones Didácticas para el Nivel Inicial en la Provincia de Buenos Aires [PDF]. Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) / Subsecretaría de Educación.
- Martín-García, J., Álvarez, M. E. D., & Afonso, A. S. (2024). Understanding Science Teachers' Integration of Active Methodologies in Club Settings: An Exploratory Study. *Education Sciences*, 14(1), 106. <https://doi.org/10.3390/educsci14010106>
- Martínez, M. (2010). La evaluación cualitativa en educación: enfoques y metodologías. Madrid: Pirámide.
- Ministerio de Educación. (2019). Cartilla acogida, bienestar y permanencia [PDF]. Recuperado de https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-08/Cartilla%20acogida%2C%20bienestar%20y%20permanencia.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Marco General Para un Modelo De Articulación Preescolar – Primaria.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Documento Guía para la Evaluación de Competencias de Docentes y Directivos Docentes.

- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Guía para la documentación pedagógica.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017) Bases curriculares para la educación inicial y preescolar.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). Ideas para jugar y compartir.
- Ministerio de Educación Nacional. (2024). Articulación del preescolar a la primaria, juego y alegría en primer grado. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87239.html>
- Montessori, M (1986). La mente absorbente del niño. Editorial Diana
- Montserrat, M y Fernández, E. (2007). Alimentar a los pájaros. Revista In-fan-cia: educar de 0 a 6 años, 105, 17-22.
- Montserrat, R. (2000). Un taller para la experimentación. Revista In-fan-cia: educar de 0 a 6 años, 61, 12-16.
- Peralta, M.V. (2007). Transiciones en educación infantil: Un marco para abordar el tema de la calidad. Documento de trabajo, OEA–Washington.
- Pérez, M. (2017). La documentación pedagógica en la formación inicial de docentes de Educación Infantil. Revista de Investigación Académica, 17, 1-12.
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/17040>
- Piaget, J. (Year of Publication). The Origins of Intelligence in Children. Margaret Cook (Trans.). International Universities Press, Inc.
- Piaget, J. (1973). La representación del mundo en el niño. Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. (1984). El lenguaje y el pensamiento del niño. Buenos Aires: Paidós.
- Porlán, A. (1994). El sentido del trabajo del profesor: Las prácticas de la escuela. Ediciones Morata.
- Quintanilla, M. (2017). Enseñanza de las ciencias e infancia. Editorial Bellaterra Ltda.
- Real Academia Española. (s.f.). Articulación. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 10 de febrero de 2019
- Real Academia Española. (s.f.). Transición. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 10 de febrero de 2019

- Reyes García, C. I., Perera Santana, Ángeles, & Sosa Moreno, F. (2017). La obra de Tonucci como recurso didáctico en la formación inicial de maestros. *Tendencias Pedagógicas*, 29, 149–168. <https://doi.org/10.15366/tp2017.29.006>
- Rogoff, B. (1990). *Aprendizaje en el pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Nueva York, NY: Oxford University Press
- Rogoff, B. (2003). *La naturaleza cultural del desarrollo humano*. Prensa de la Universidad de Oxford.
- Rodríguez, A. (2004). Realización de un ideario pedagógico Secretaría de Educación 2004-2009. En *Reorganización curricular por ciclos y campos de pensamiento*
- Rodríguez, A. C., & Turón, C. O. (2007). Articulación preescolar-primaria: recomendaciones al maestro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44
- Rousseau, J. J. (1762). *Emilio o De la Educación*. Ediciones Akal.
- Santi-León, F. (2019). La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. *Revista Ciencia Unemi*, vol. 12, núm. 30, pp. 143-159. <https://www.redalyc.org/journal/5826/582661249013/html/>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2018). Documento de orientaciones para acompañar las transiciones efectivas y armónicas de los niños y las niñas en el entorno educativo. Recuperado de <https://www.studocu.com/co/document/corporacion-universitaria-del-caribe/gerencia-estrategica-internacional/orientaciones-para-acompanar-las-transiciones-efectivas-y-armonicas/37508895/download/orientaciones-para-acompanar-las-transiciones-efectivas-y-armonicas.pdf>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2021). Orientaciones para las transiciones efectivas y armónicas [PDF]. Recuperado de <https://www.redacademica.edu.co/transiciones-efectivas-y-armonicas>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2019). Transiciones efectivas y armónicas. Recuperado de https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/gestion-educativa/transiciones-efectivas-y-armonicas
- Secretaría de Educación del Distrito. (2022). *Cartilla 5. Claves para el análisis curricular en educación inicial*.

- Segura, D. (2013). El pensamiento científico y la formación temprana: una aproximación a las prácticas escolares en los primeros años vistas desde la ciencia y la tecnología. *Infancias Imágenes*, 12(1), 131–140. <https://doi.org/10.14483/16579089.5576>
- Soto Ramírez, D. L., & Mendoza Barajas, D. M. (2023). Transición educativa armónica de grado transición a primero: percepciones de niños, padres y educadores en una institución privada de Floridablanca (Tesis de maestría). Universidad de la Sabana. Disponible en <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9841>
- Tonucci, F. (1995). El niño y la ciencia. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/151375686/el-nino-y-la-ciencia-tonucci>
- VielmaVielma, E., & Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9), 30-37.
- Vogler, P., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008). *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: análisis de nociones, teorías y prácticas*. La Haya, Países Bajos: Bernard van Leer Foundation. Recuperado de https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=2110
- Vygotsky, L. S. (1978). Pensamiento y lenguaje. Paidós.4
- Vygotsky, L. S. (1986). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Crítica.
- Zabalza, M. (2016). Prácticas educativas en la educación infantil. Transversalidad y transiciones. Universidad de Santiago de Compostela.
- Zabalza, M. A. (1996). Calidad en la educación infantil. Narcea Ediciones.