



Elemento	Detalle
Título del proyecto	La “A” de artes del enfoque STEAM: Eje del desarrollo integral en los niños y niñas de 2 a 3 años del Jardín Social San Benito de Bogotá D.C
Autora	Lina María López Suárez
ID	52896803
Correo electrónico	linalopez@usantotomas.edu.co
Programa académico	Maestría en Didáctica
Línea de énfasis o profundización	Didáctica de las artes
Tipo de proyecto	Investigación
Nombre del asesor	Mg. Marcia Ximena Santisteban Casas



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

**La “A” de artes del enfoque STEAM: Eje del desarrollo integral en los niños y niñas de 2 a 3
años del Jardín Social San Benito de Bogotá D.C**

Lina María López Suárez

2

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
DIVISIÓN UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN DIDÁCTICA
BOGOTÁ, 2026



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

La “A” de artes del enfoque STEAM: Eje del desarrollo integral en los niños y niñas de 2 a 3 años del Jardín Social San Benito de Bogotá D.C

Lina María López Suárez

NOMBRE ASESOR

Marcia Ximena Santisteban Casas

3

Trabajo de grado para obtener el título

Máster en Didáctica

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

DIVISIÓN UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN DIDÁCTICA

BOGOTÁ, 2026

CONTENIDO

Agradecimientos.....	10
Dedicatoria.....	11
Resumen	12
Abstract	14
Introducción.....	15
CAPITULO I: PLANTEAMIENTO PROBLEMA Y OBJETIVOS	
1. Contexto del problema	18
1.1 Planteamiento del Problema de Investigación.....	19
1.2 Formulación de la pregunta de investigación.....	23
1.3 Antecedentes.....	24
1.4 Objetivos	
1.4.1 Objetivo General	27
1.4.2 Objetivos específicos.....	27
1.5 Justificación	28
CAPITULO II: MARCO REFERENCIAL	
2. Categorías de análisis	30
2. 1 Marco teórico y conceptual.....	31
2.1.1 El enfoque STEAM.....	31
2.1.2 STEAM en la primera infancia.....	32
2.1.3 El Arte Corazón del enfoque STEAM.....	34
2.1.4 El rol docente en la implementación de experiencias STEAM.....	38
2.2 Teoría socio cultural de Vygotsky.....	40
2.2.1 Reggio Emilia	42
2.2.2 Pedagógica Waldorf.....	43
2.2.3 La teoría ecológica de Bronfenbrenner.....	46



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

2.2.4 Intencionalidades pedagógicas49

2.2.5 Desarrollo integral en niños y niñas de 2 a 3 años desde el enfoque STEAM...50

CAPITULO III: METODOLOGIA

3.1 Enfoque de investigación.55

3.1.1 Tipo de investigación.....56

3.1.2 Población.....57

3.2 Técnicas de recolección.....58

3.3 Recolección de la información60

3.4 Cronograma60

3.5 Fases de investigación.....61

3.5.1 Fase 1: Diagnóstico inicial61

3.5.2 Fase 2: Diseño de la propuesta64

3.5.3 Fase 3: Implementación y Ejecución74

3.5.4 Fase 4: Evaluación y reflexión pedagógica.....75

CAPITULO IV: SISTEMATIZACIÓN Y ANALISIS DE DATOS

4.1 Observación directa78

4.2 Sistematización de encuesta a docentes80

4.2.1 Categoría 1: Perfil de formación y contexto académico.....81

4.2.2 Categoría 2: Comprensión del enfoque STEAM.....81

4.2.3 Categoría 3: Praxis y aplicación del enfoque STEAM.....82

4.2.4 Categoría 4: Desafíos y necesidades de formación.....84

4.2.5 Categoría 5: Disposición para transformación de la praxis.....84

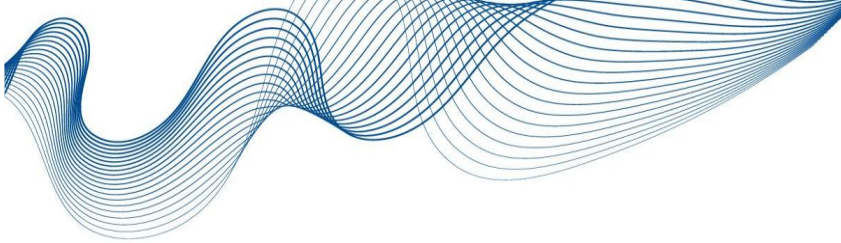
4.3 Desarrollo de la secuencia didáctica85

4.4 Relato de la entrevista pedagógica a docentes.....92

4.5 Matriz integradora de triangulación y consolidación de logros.....96



4.6 La “A” de Artes como eje transformador	97
4.7 Reflexión sobre el rol docente	99
4.8 La construcción de sentido en el Jardín Social	101
CAPITULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
5. Conclusiones	103
5.1 Aplicabilidad y contribución en el campo educativo.....	105
5.3 Recomendaciones.....	105
6. Referencias Bibliográficas	108
ANEXOS.....	115



Lista de Figuras

Figura 1. Árbol Categorical de la Investigación. Creación propia	30
Figura 2. Relación entre los Lenguajes Expresivos y los Procesos Neuro-Cognitivo.....	35
Figura 3. La “A” de Artes en STEAM y el desarrollo integral.....	37
Figura 4. Etapas del desarrollo pedagogía Waldorf. Creación propia.....	45
Figura 5. Aprendizaje en la teoría ecológica del desarrollo humano.....	85

Lista de Tablas

Tabla 1. Datos Generales del Jardín social.....	19
Tabla 2. Cuadro descriptivo Dimensiones del desarrollo-Beneficios enfoque STEAM. ...	53
Tabla 3. Técnicas e Instrumentos de recolección de información.....	58
Tabla 4. Matriz de observación y mediación pedagógica.....	63
Tabla 5. Estructuración de las Secuencias Didácticas STEAM: Mediación docente y desarrollo integral.....	66
Tabla 6. Triangulación y Consolidación de Logros STEAM.	96

Lista de Anexos

Anexo A. Cronograma de Actividades

Anexo B. Encuesta estructurada dirigida a docentes Jardín Social San Benito

Anexo C. Matriz de Observación y Mediación Pedagógica

Anexo D. Formato de planeación y seguimiento pedagógico

Anexo E. Guía de entrevista semiestructurada dirigida a docentes Jardín Social San Benito

DEDICATORIA

Dedico este proyecto a la vida y al universo por iluminar siempre mi camino y hacer que este sueño se haga realidad.

A mis hijos, Sebastián y María José, quienes me impulsaron a seguir estudiando con su amor y comprensión infinita, sacrificando nuestro tiempo juntos con tal de verme cumplir con mis objetivos. A mi esposo, José Javier, por darle sentido a mi vida con su apoyo incondicional y desinteresado, mi gran patrocinador.

A mi compañera de trabajo, colega y amiga, Sandrita Infante, en quien siempre encontré momentos de debate, orientación e ideas geniales, pero, sobre todo, palabras sinceras de apoyo y ánimo.

10

Finalmente, a las docentes de primera infancia que me han acompañado a lo largo de mi vida profesional. Gracias por permitirme aprender de ustedes y resignificar nuestra labor, por demostrarme que nuestro rol va mucho más allá del aula y por recordarme que somos una pieza fundamental e irremplazable en los procesos educativos.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación se realizó con esfuerzo, esmero y dedicación, y su culminación fue posible gracias al apoyo invaluable de excelentes personas:

A los docentes, Mg. Diana Carolina Godoy y Mg. Leonardo Mauricio Rivera, por sus sabias orientaciones y por compartir generosamente sus conocimientos con esa calidad humana que los caracterizó, su paciencia, su empatía y su rigor académico. Son un verdadero ejemplo de lo que significa ser educadores comprometidos y dedicados; iluminaron el camino de esta investigación desde la sensibilidad del arte, brindándome la inspiración, la guía constante y la sabiduría que necesitaba para concluir este proyecto.

A la comunidad educativa del Jardín Social San Benito de Bogotá, D. C., por abrirme sus puertas y sus corazones, brindándome la confianza y el espacio necesario para que la realización de este proyecto fuera posible.

A los niños, niñas y padres de familia de los niveles de párvulos, quienes aceptaron con entusiasmo el reto de sumergirse en las experiencias artísticas desde el enfoque STEAM. Desde su propia curiosidad, exploración y conocimiento, se convirtieron en creadores de artefactos, dándole verdadero sentido y vida a este trabajo.

A mis compañeros de maestría, Julieth Bravo y Fernando Rodríguez, con quienes compartí inquietudes, dudas y temores; esas reflexiones conjuntas sirvieron de base para darnos fuerza, demostrando que, incluso desde la distancia, la compañía, la escucha y el ánimo mutuo son el mejor motor para no rendirse.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo fortalecer el desarrollo integral de los niños y niñas de 2 a 3 años del Jardín Social San Benito en Bogotá D.C., a través de la implementación del enfoque STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas) por medio de las experiencias artísticas. El problema evidenciado es la escasa implementación de propuestas pedagógicas sobre indagación científica en edades tempranas; además del limitado conocimiento del enfoque STEAM. Bajo un paradigma cualitativo con un diseño de Investigación-Acción, se diseñaron y ejecutaron diez secuencias didácticas fundamentadas en la mediación simbólica de Vygotsky, el ambiente como tercer maestro de Reggio Emilia, la sensibilidad material de la Pedagogía Waldorf y el modelo ecológico de Bronfenbrenner.

12

Los resultados, recolectados mediante diarios de campo, encuestas y entrevistas semiestructuradas, demuestran que el arte funciona como el lenguaje natural que permite a los niños y niñas de 2 a 3 años a ser sensibles, participativos, solidarios y a su vez formular y resolver problemas de carácter científico acordes a su edad de manera simple. Entre los hallazgos principales se destaca un incremento en la atención, concentración sostenida, la capacidad de colaboración entre pares y la participación de la familia en la construcción de ambientes de aprendizaje. Se concluye que la inclusión de la “A” de Artes en el enfoque STEAM, no es un complemento estético, sino el eje didáctico que humaniza y hace accesible la ciencia en la primera infancia, transformando el aula en un escenario de asombro y construcción de conocimiento social.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Palabras clave: Enfoque STEAM, Primera Infancia, Experiencias artísticas, Didáctica, Desarrollo integral, primera infancia.

ABSTRACT

This research aims to strengthen the integral development of children aged 2 to 3 at the San Benito Social Kindergarten in Bogotá D.C., through the implementation of the STEAM approach (Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics) mediated by artistic experiences. The identified problem lied in the scarce implementation of scientific inquiry proposals at early ages, often limited by a technical view of the STEAM approach and a lack of specific teacher training. Under a qualitative paradigm with a Pedagogical Action-Research (PAR) design, seven didactic sequences were designed and executed, based on Vygotsky's symbolic mediation, Reggio Emilia's environment as a third teacher, the material sensitivity of Waldorf Pedagogy, and Bronfenbrenner's ecological model.

14

The results, collected through field diaries, surveys, and semi-structured interviews, demonstrate that art functions as the natural language that allows the toddler to verbalize scientific hypotheses and solve simple engineering problems. Main findings include an increase in sustained attention, the ability to collaborate among peers, and the resignification of the family's role in the construction of learning environments. It is concluded that the inclusion of the "A" for Arts is not an aesthetic complement but the didactic axis that humanizes and makes science accessible in early childhood, transforming the classroom into a stage of wonder and social knowledge construction.

Keywords: STEAM Approach, Early Childhood, Artistic Experiences, Didactics, Integral Development, Early Education.

INTRODUCCIÓN

La educación en primera infancia en el siglo XXI enfrenta aún el desafío de trascender los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje para abrazar pedagogías que reconozcan al niño y la niña como sujetos activos de su propio aprendizaje, curiosos y con una capacidad genuina para investigar su entorno. En este escenario, el enfoque STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas) emerge como un enfoque en tendencia a nivel mundial; sin embargo, su implementación en la primera infancia suele verse limitada por visiones que lo ven como un enfoque técnico de las grandes áreas del conocimiento, haciéndonos olvidar la sensibilidad propia e innata de los primeros años de vida de los seres humanos.

La presente investigación, titulada *“La “A” de Artes en el enfoque STEAM: Eje del desarrollo integral de los niños y niñas de 2 a 3 años del Jardín Social San Benito de Bogotá D.C”*, nace de la necesidad de visibilizar el papel de las artes como el lenguaje natural de expresión a través del cual los niños y niñas de 2 a 3 años comprenden el mundo. No solo se trata de enseñar Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas a niños y niñas, sino de crear escenarios donde el Arte medie entre su curiosidad, la sensibilidad, la observación y la construcción de conceptos científicos.

Para sustentar esta propuesta, se han articulado cuatro pilares teóricos fundamentales que guían la misión pedagógica. En primer lugar, la mediación simbólica de Lev Vygotsky, quien afirma que la actividad creadora permite al niño y la niña combinar elementos de su realidad para construir nuevas formas de expresión. Siendo así *“El arte es una experiencia creadora de la*



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

imaginación humana” un lenguaje gráfico, visual, palpable permite al niño y la niña exteriorizar su pensamiento y darles sentido a sus experiencias (Vygotsky, 2003), convirtiendo la creación estética en una herramienta de mediación entre su mundo interno y el conocimiento científico.

En segundo lugar, los principios de *Reggio Emilia* son oportunos, ya que proponen al ambiente como un “*tercer maestro*”. Según Malaguzzi (2014), el espacio físico dentro y fuera del aula, no es un elemento neutro, es el agente educador; el cual promueve relaciones y descubrimientos, cuando se ofrecen escenarios de elección para los niños y niñas. En esta investigación, dicha premisa se materializa al transformar el aula de los niños y niñas de 2 a 3 años (niveles párvulos) del Jardín San Benito en un entorno provocador donde la luz y los materiales artísticos actúan como detonantes del asombro, invitando a los niños y niñas a una exploración activa y autónoma.

16

Ahora en tercer lugar, se integra la *Pedagogía Waldorf*, la cual apoya y reivindica el uso de materiales comunes del entorno y respetando los ritmos orgánicos del desarrollo de los niños y niñas. Según Clouder y Nicol (2008), el contacto con elementos de la naturaleza y los no estructurados permite que los niños y niñas de 2 a 3 años desplieguen su imaginación y creatividad a través de una exploración sensorial auténtica. Esta perspectiva es fundamental en el proyecto de investigación, ya que justifica la selección de elementos del entorno (Hojas, ramas, piedras, arcilla, tierra, etc.) que se alejan de la rigidez de los materiales industriales para conectar con la naturaleza del niño y la niña.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Finalmente, el *modelo ecológico de Bronfenbrenner*, que reconoce que el aprendizaje solo es significativo cuando se vincula la familia y la cultura del niño y la niña. Según Bronfenbrenner (1987), el desarrollo integral se potencia mediante el fortalecimiento de vínculos sólidos entre los entornos en los que los niños y niñas participa, conformando un *mesosistema* que da sentido a su experiencia. En este proyecto de investigación, dicha conexión se valida siguiendo a Torrico Linares et al. (2002), al integrar materiales y saberes familiares en las experiencias STEAM, permitiendo que la indagación científica sea una extensión de su realidad cotidiana y afectiva

A lo largo de este documento, encontrará un recorrido que inicia con el diagnóstico de las prácticas docentes en el *Jardín Social San Benito de Bogotá D.C.*, seguido de la implementación de diez secuencias didácticas diseñadas para transformar el aula en un laboratorio de luz, color y construcción. A través de un enfoque cualitativo y de investigación-acción, se sistematizan las voces y gestos de los niños y niñas, demostrando que la “A” de Artes no es un componente adicional, sino el eje que articula el desarrollo integral con el enfoque STEAM.

17

Finalmente, este trabajo no solo pretende cumplir con un requisito académico de la *Maestría en Didáctica de la Universidad Santo Tomás*, sino que aspira a ser una invitación para que las docentes de primera infancia no olviden que el Arte es una llave que nos permite abrir las puertas de la ciencia, el asombro y el pensamiento crítico desde la sensibilidad y la curiosidad.

CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

1. Contexto del problema

El presente proyecto de investigación se lleva a cabo en el Jardín Social San Benito, ubicado en la ciudad de Bogotá D.C, localidad de Usme, barrio Juan Rey, zona urbano-rural. Esta área se caracteriza por su diversidad cultural y socioeconómica, donde las familias de los niños y niñas se encuentran en una condición socioeconómica de clase media baja y baja, ubicadas entre los estratos 0, 1 y 2.

La comunidad está integrada por un tejido humano diverso que incluye familias desplazadas por el conflicto, personas en proceso de reincorporación, campesinos arraigados a la zona y población migrante. En cuanto a su perfil educativo, son pocos los padres de familia que han logrado culminar estudios técnicos o profesionales, lo cual influye en sus dinámicas laborales.

Su sustento económico principal proviene del comercio de víveres, la agricultura (destacando la siembra y recolección de papa), la confección y el reciclaje. La comunicación con las familias es asertiva y participativa, lo que la convierte en un escenario ideal para investigar las dinámicas educativas y el impacto de estrategias pedagógicas innovadoras, como la implementación del enfoque STEAM en la primera infancia.

18

Tabla 1

Datos Generales del Jardín Social.



Datos generales	Detalles e información
Identificación	Jardín Social San Benito
Localización	Calle 74 Sur # 16-60 - Bogotá D.C
Modalidad de atención	Primera Infancia
Niveles y edades	Sala materna: 4 meses a 11 meses 29 días. Caminadores: 1 año a 1 año 11 meses 29 días. Párvulos: 2 años a 2 años 11 meses 29 días. Pre Jardín: 3 años a 3 años 11 meses 29 días.
Jornada	Única
Horario de servicio	7:00 am a 3:00 pm
Carácter	Público

1.1. Planteamiento del problema

Este proyecto de investigación surge desde la observación directa a los niños y niñas de 2 a 3 años del Jardín Social San Benito de Bogotá D.C., durante la ejecución de las experiencias pedagógicas. En este espacio, se evidenció que las actividades suelen ser repetitivas y dirigidas paso a paso por las docentes, lo que genera desinterés y deja poco espacio para que los niños y niñas tomen decisiones o actúen con autonomía.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Esta problemática se basa en una práctica docente tradicional, la cual persiste debido a que enfoques innovadores como el STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas) son aún percibidos como conceptos nuevos o desconocidos en el contexto institucional. Al no haberse apropiado e implementado esta metodología de manera actualizada, se ha limitado el desarrollo integral de los niños y niñas de 2 a 3 años, especialmente en la integración de las artes como eje movilizador del pensamiento científico y creativo.

Además, se observó que las experiencias artísticas son dirigidas en el modelo tradicional donde el arte suele verse solo como “manualidad” y no como el eje del desarrollo integral dentro del enfoque STEAM. También se planean con poca frecuencia principalmente porque requieren de un tiempo previo de preparación y un alistamiento especial de los espacios y materiales.

Al dejar de lado el arte “El cual es una actividad rectora” en la primera infancia, se pierde una oportunidad valiosa para que los niños y niñas conozcan y aprendan del mundo y expresen sus sentimientos, pensamientos e ideas de formas diversas. Asimismo, al no considerar los intereses, habilidades y expectativas de los niños y niñas, disminuye la participación activa para resolver problemas sencillos y enfrentar retos que despierten su curiosidad natural.

20

Si bien, el Jardín Social San Benito (2025), cuenta con un proyecto pedagógico que propone experiencias basadas en el contexto cultural y social construyendo ambientes enriquecidos, las realidades del aula nos muestran que las estrategias actuales suelen tomar rumbos distintos a los planeados. Para superar las prácticas pedagógicas tradicionales, es necesario transformar el aula en un espacio de participación activa.

Al respecto, Tonucci (2015) resalta *“Que la escuela no debe centrarse en la repetición, sino en permitir que los niños y niñas sean los protagonistas de su propio aprendizaje a través de su propia autonomía”*.

En este contexto, la falta de estrategias innovadoras limita el desarrollo integral. No obstante, la diversidad del grupo representa una oportunidad de aprendizaje colaborativo; como explican Johnson y Johnson (2019), este aprendizaje permite que los estudiantes unan sus habilidades para resolver retos comunes.

La presente investigación responde a esta necesidad mediante la implementación del enfoque STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas) desde la “A” de Arte. Como afirma Gardner (2011), cada niño y niña posee distintas formas de aprender y expresar su inteligencia, por lo que una enseñanza variada garantiza que todos puedan participar y motivarse.

21

El enfoque STEAM busca fortalecer los aprendizajes mediante experiencias inclusivas que fomenten el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas desde edades tempranas. Sin embargo, su presencia en la primera infancia aún es limitada. Según el Ministerio de Educación Nacional (2021), su implementación enfrenta desafíos que requieren mayor formación docente y adaptación a los contextos locales.

En sintonía, Zuluaga (2023) señala que este enfoque aún es incipiente, lo que exige repensar las prácticas pedagógicas. Por su parte, Castro-Zubizarreta et al. (2024) destacan la necesidad de conocer qué prácticas STEAM se desarrollan en la etapa infantil y qué beneficios reales aportan al alumnado.

Por consiguiente, al implementar STEAM, las docentes dejan de ser transmisoras de contenidos para convertirse en facilitadoras que diseñan experiencias conectadas al contexto. Esta transformación implica humanizar el enfoque desde el Arte, entendiéndolo como un eje integrador y no como un añadido superficial (Rey et al., 2022). Para Zuluaga (2023), este modelo posiciona a las docentes como mediadoras que se apoyan en la exploración y el juego.

Bajo esta mirada, el juego simbólico se convierte en el eje donde el enfoque STEAM cobra vida. Al representar roles y situaciones reales, los niños y niñas transforman objetos cotidianos en herramientas de investigación para ensayar soluciones. Como afirman Herrera-Occ y Gonzales-Soto (2023), este tipo de juego estimula el desarrollo cognitivo y motriz al permitir que la infancia interprete su realidad lúdicamente. Así, el juego simbólico se articula con STEAM al brindar un espacio seguro para la toma de decisiones vinculado al entorno del niño y la niña.

22

Para cerrar las brechas formativas actuales, la Guía *STEAM+Género* (MEN, 2021) señala que es necesario generar condiciones para que los docentes trabajen en equipo y construyan propuestas contextualizadas. Además, Lemkow y Pedreira (2020) sugieren que los docentes deben estar formados para potenciar las capacidades científicas innatas de los niños y niñas, actuando como mediadores entre el aula, la familia y el conocimiento.

Finalmente, el rol docente se redefine como un facilitador de experiencias donde el arte y la ciencia se entrelazan (Ministerio de Educación Nacional, 2021). Esta afirmación, aunque surge de los lineamientos generales de la educación inicial, encuentra su aplicación más clara en el enfoque STEAM. Como señalan Serón Torrecilla y Murillo Ligorred (2020), incluir el arte



permite desarrollar el pensamiento creativo y crítico, estableciendo conexiones significativas entre disciplinas. Por ello, es vital innovar las prácticas para brindar una formación integradora tanto para el maestro como para el niño y niña (Cardona y Rodríguez, 2021).

Ahora a pesar de su preparación académica, muchas docentes aún desconocen cómo implementar estos aportes. Esto supone el reto de motivar hacia el uso de metodologías activas y la integración curricular (Ministerio de Educación Nacional, s.f.). En coherencia con este propósito, la presente investigación se centra en el potencial de la “A” de Artes como eje articulador para movilizar los procesos de pensamiento creativo en los niños y niñas de 2 a 3 años, facilitando un aprendizaje cercano a su sensibilidad y expresión natural.

1.3. Formulación de la pregunta de investigación

23

¿Cómo contribuye el enfoque STEAM, aplicado como estrategia didáctica desde la “A” de artes al desarrollo integral de los niños y niñas de 2 a 3 años en el Jardín Social San Benito de Bogotá D.C.?

1.4. Antecedentes

A nivel global, el enfoque STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas) se ha consolidado en el siglo XXI como una propuesta educativa interdisciplinar que busca promover aprendizajes armónicos entre las áreas del conocimiento de más acogida y que estas sean acordes a los desafíos contemporáneos.



En el ámbito europeo, destaca la tesis doctoral de García Fuentes (2023), titulada “O enfoque educativo STEAM para a educación infantil: ¿Tendencia ou pertinencia?” (Universidad de Vigo, España). La autora analiza este enfoque como una herramienta clave frente a la sociedad digitalizada y subraya la importancia de marcos internacionales como la Agenda 2030 y el Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027). La investigación concluye que es imperativo generar espacios educativos que sostengan la observación y la competencia digital desde la primera infancia.

Las autoras Zubizarreta, Lastra & del Río (2024) en su ensayo “Enfoque STEAM y Educación Infantil: una revisión sistemática de la literatura” de la Revista de la Facultad de Educación de Albacete, refiere que actualmente existe una falta de discusión sobre la idoneidad del STEAM en la Educación Infantil y sus posibles beneficios.

Por su parte, Zubizarreta, Lastra & del Río (2024) en su ensayo “Enfoque STEAM y Educación Infantil: una revisión sistemática de la literatura” para la Revista de la Facultad de Educación de Albacete, señalan una brecha crítica: la falta de discusión sobre la idoneidad del STEAM en la Educación Infantil. Tras un mapeo internacional, demuestran que, aunque el desarrollo en edades tempranas es escaso, los efectos en la creatividad, el pensamiento científico y la resolución de problemas son significativamente positivos.

En el año 2014, la Rhode Island School of Design (RISD) lanzó el *Mapa STEAM* en colaboración con el Congreso de los Estados Unidos. Este recurso no solo visibilizó el movimiento a nivel global, sino que validó la inclusión del arte y el diseño como motores de



Los antecedentes en el contexto colombiano, se identifican aportes significativos desde la formación posgradual. Páez y Manquillo (2023), en su proyecto “*Formación docente en estrategias lúdicas para el desarrollo de habilidades tempranas en el proceso de enseñanza aprendizaje orientado a las STEAM en el nivel de pre jardín del jardín infantil Mi Casa de los Sueños*” en la Fundación Universitaria Los Libertadores, exploraron la formación docente en estrategias lúdicas orientadas a STEAM. Su estudio evidencia que el uso de materiales cotidianos, bloques de construcción y kits de ciencia potencia el desarrollo intelectual en niños y niñas de pre-jardín, respondiendo a la inquietud docente sobre cómo implementar estas habilidades a corta edad.



Complementariamente, Belalcázar (2024), en su proyecto “*Rutas Mágicas: tradición oral y experiencias STEAM en la primera infancia*”, en Nariño, aporta una visión innovadora al vincular el STEAM con la tradición oral y la identidad cultural (la tulpá), demostrando que el enfoque puede ser un vehículo para salvaguardar el patrimonio y promover la equidad de género desde la infancia.

Finalmente, estudios como el de Castañeda (2024) en la región Caribe “*Descubriendo el Poder de STEAM: Una Mirada Innovadora a la Educación Inicial en la Región Caribe de Colombia*” analizan la integración de STEAM en los programas del ICBF. A pesar de los retos en capacitación docente, los resultados revelan un impacto positivo en las habilidades cognitivas básicas y la lectura. A nivel local, el Parque Explora (s.f.) en la video conferencia *STEM+A: #MaestrosComoTú: STEM+A en Colombia*, ha liderado la democratización de este enfoque a través de iniciativas como “Ciencia y Arte en el Barrio”, donde la cultura y la memoria colectiva se entrelazan con la divulgación científica, validando el componente artístico como eje de conexión entre el aprendizaje escolar y la realidad.

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo general

Fortalecer el desarrollo integral de los niños y niñas de 2 a 3 años del Jardín Social San Benito de Bogotá D.C, mediante el diseño e implementación de una propuesta didáctica basada en el enfoque STEAM con énfasis en la “A” de artes.

1.5.1. Objetivos específicos

- Diagnosticar las prácticas pedagógicas y las planeaciones actuales de las docentes en el Jardín Social San Benito, identificando las oportunidades de mejora para la implementación del enfoque STEAM.
- Diseñar una propuesta pedagógica estructurada mediante una secuencia didáctica que articule el enfoque STEAM, priorizando la “A” de artes como eje para despertar la curiosidad y la exploración en los niños y niñas de 2 a 3 años.
- Ejecutar la secuencia didáctica diseñada, promoviendo escenarios de juego simbólico y experimentación por medio del arte donde los niños y niñas actúen con autonomía en la resolución de retos sencillos.
- Valorar la contribución de la propuesta en el desarrollo integral de los niños y niñas, analizando los avances observados en sus dimensiones cognitiva, socioemocional, corporal y creativa.

27

1.6. Justificación

La presente investigación se justifica en la necesidad de diseñar e implementar propuestas pedagógicas innovadoras para la primera infancia en el Jardín Social San Benito. Se ha observado que las prácticas tradicionales suelen limitar la exploración, dejando de lado oportunidades para

generar aprendizajes significativos donde la creatividad, la resolución de problemas y las habilidades sociales se integren de forma natural.

En este sentido, el enfoque STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas) surge como una alternativa valiosa para ser incorporada dentro de los ritos, rutinas y rituales cotidianos de los niños y niñas de 2 a 3 años.

A nivel académico, existe un marcado vacío en la literatura pedagógica. Al realizar la revisión de antecedentes, se evidencia que el enfoque STEAM ha tenido un alto crecimiento en la educación primaria y secundaria; sin embargo, su aplicación en los primeros años de vida es aún incipiente. Por ello, esta investigación justifica la urgencia de fortalecer la educación inicial mediante enfoques que respondan a los desafíos del siglo XXI.

28

En Colombia, esta necesidad ha crecido ante la exigencia de formar ciudadanos capaces de interactuar en una sociedad interconectada y tecnológica (Suárez Zuleta, 2024). Cabe anotar que, aunque su difusión en el país tomó fuerza entre los años 2021 y 2023, su implementación ha sido gradual y vinculada a las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Esta propuesta coincide con lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2020), que reitera la importancia de “avanzar en el fortalecimiento de las capacidades buscando mejorar la pertinencia y coherencia del trabajo con los niños y niñas en primera infancia” (p. 64). De allí se deriva la importancia de que el personal docente se sienta preparado y motivado para ejecutar experiencias que promuevan el desarrollo integral.



En el contexto contemporáneo, resulta fundamental valorar cómo el modelo STEAM puede aplicarse con eficacia desde los procesos de aprendizaje más tempranos.

Asimismo, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2022) respalda esta intención, señalando que los enfoques flexibles e integradores muestran efectos positivos en el desarrollo infantil a corto y largo plazo (p. 48). El enfoque STEAM permite adaptarse a contextos diversos, promoviendo la equidad y permitiendo que los niños desarrollen habilidades sociales asertivas y una mirada analítica de su entorno. Para lograrlo, es imperativo que los docentes asuman un rol de escucha activa, diseñando ambientes de aprendizaje que rompan estereotipos y fomenten la curiosidad innata.

Finalmente, este proyecto busca posicionar la educación inicial como un espacio enriquecedor donde las dimensiones física, cognitiva, emocional y social se entrelacen a través de saberes científicos, tecnológicos y artísticos. Al integrar el arte como eje movilizador, se espera que las docentes reconozcan la practicidad de estas metodologías activas y colaborativas. De esta manera, se contribuye a la formación de futuros ciudadanos capaces de comprender y transformar su entorno de manera ética, sostenible y equitativa.

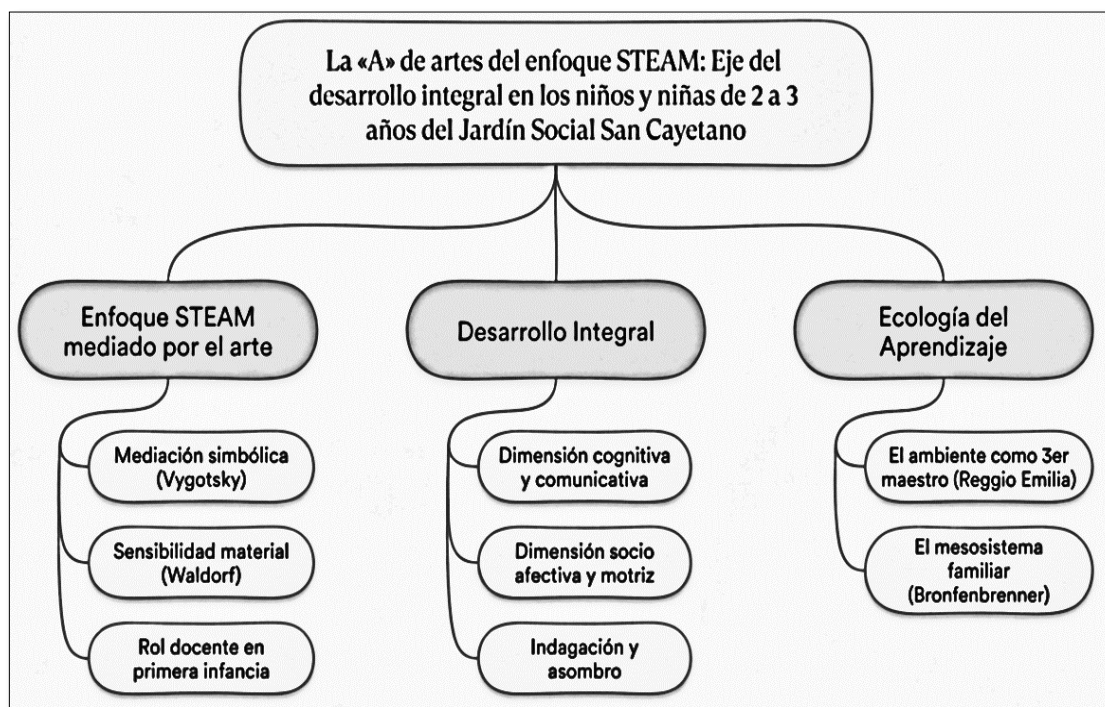
CAPITULO II: MARCO REFERENCIAL

2. Categorías de análisis

Para lograr la estructura del marco teórico, se desarrolla un árbol categorial, que es útil para organizar el tema principal en categorías y subcategorías. Se presenta a continuación la estructura detallada, que sustentan la propuesta didáctica, en la *Figura 1. Árbol Categorical de la Investigación*.

Figura 1

Árbol Categorical de la Investigación



30

Nota. Imagen de autoría propia, septiembre 05 de 2025.

Es esencial explorar el marco teórico y conceptual que sustenta esta investigación, abordando los conceptos claves que guían su comprensión, centrándose en las categorías del árbol

categorial previamente establecido en el “A” arte como mediador del enfoque STEAM, así como elementos fundamentales del entorno para el desarrollo integral y armónico en la primera infancia.

2.1. Marco Teórico y Conceptual

El enfoque educativo STEAM, al integrar ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas, se presenta como una estrategia didáctica interdisciplinaria que responde a las necesidades del desarrollo integral en la primera infancia. Su aplicación en niños y niñas de 2 a 3 años permite articular las dimensiones cognitiva, comunicativa, socioemocional, corporal y estética mediante experiencias lúdicas, sensoriales y simbólicas.

Esta perspectiva se complementa con los principios del enfoque Reggio Emilia, que reconoce al niño como protagonista activo, y con la pedagogía Waldorf, que promueve la conexión entre pensamiento, sentimiento y voluntad. A su vez, el modelo ecológico de Bronfenbrenner permite comprender cómo los entornos familiares, escolares y culturales influyen en el aprendizaje, exigiendo al docente un rol mediador y contextualizado. Como señala Díaz Celis (2025), la formación docente en pedagogías STEAM resulta clave para diseñar ambientes provocadores que articulen el juego y la exploración como ejes del desarrollo.

31

2.1.1. El enfoque STEAM

El enfoque surge en la década de los noventa, impulsado por la *National Science Fundación* (EE. UU.) para promover carreras en ciencia e ingeniería como respuesta a las demandas laborales del futuro, bajo las siglas STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics). La transición hacia el modelo STEAM, mediante la incorporación de la “A” de

Artes, se atribuye a Yakman (2006) y fue consolidada por Maeda (2013), quien posicionó el arte como un elemento vital para la innovación.

En el contexto colombiano, Zambrano Cruz (2017) define el STEAM en su proyecto *Fortalecimiento de las matemáticas a través de las STEAM en la Tecno academia de Neiva* como un modelo constructivista que prepara a los estudiantes para el éxito en cualquier área del conocimiento. Por su parte, investigaciones recientes como la de Díaz Celis (2025) *El enfoque STEAM en la transformación de las prácticas pedagógicas de las maestras y maestros de educación infantil* menciona que este enfoque no solo promueve lo cognitivo, sino que, como indican Sousa y Pilecki (2018 pag.122), favorece habilidades sociales como la empatía y la comunicación asertiva. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) con su documento *Enfoque educativo STEM+ para Colombia* refuerza esta idea definiendo el STEAM como un enfoque integral, inclusivo y flexible que valora la diversidad territorial.

2.1.2 STEAM en primera infancia

En la primera infancia el enfoque STEAM se convierte en una oportunidad para fortalecer el pensamiento crítico y creativo, permitiendo que los niños y niñas formulen preguntas, exploren, experimenten y construyan explicaciones sobre su entorno. Al respecto, la Universidad Europea (2025) sostiene que este abordaje no solo despierta el interés por las disciplinas científicas desde edades tempranas, sino que "fomenta las vocaciones tecnológicas y forma infantes curiosos e independientes en la resolución de sus inquietudes" (párr. 4).



Desde esta perspectiva, la investigación propone una praxis pedagógica interdisciplinaria donde los saberes científicos y artísticos. Según Ortiz-Revilla, Sanz-Camarero y Greca, este modelo promueve una visión integradora del conocimiento en la que el arte no solo complementa, sino que "media el pensamiento científico y potencia la capacidad creativa" (p. 11), permitiendo que el niño transite de la observación sensorial a la representación simbólica.

Esta visión se alinea con los Jardines Sociales de Colsubsidio (2025, pág. 28), donde la interacción significativa y el diseño de ambientes provocadores aseguran que los niños y niñas sean los protagonistas de su propio proceso de desarrollo. Esta visión se inscribe en la política pública colombiana, específicamente en el Artículo N° 20 del Ministerio de Educación Nacional (2014), el cual define la educación inicial como un proceso de inmersión cultural y socialización:

Educación en la primera infancia significa proponer, por parte de los distintos miembros de la sociedad, acciones conducentes a lograr la inmersión de las nuevas generaciones en la cultura, que contribuyan a su estructuración como seres sociales que aprenden a convivir con otros... al mismo tiempo, es un proceso que responde a las apuestas sociales, culturales y políticas de una sociedad en relación con el sujeto que se desea formar. (p. 42)

33

En suma, el enfoque STEAM en la primera infancia no solo responde a una necesidad de alfabetización científica, sino que constituye una herramienta didáctica para garantizar el derecho de los niños y niñas a una educación integral, digna y situada en los desafíos del siglo XXI.

2.1.3 El Arte “El corazón del enfoque STEAM”

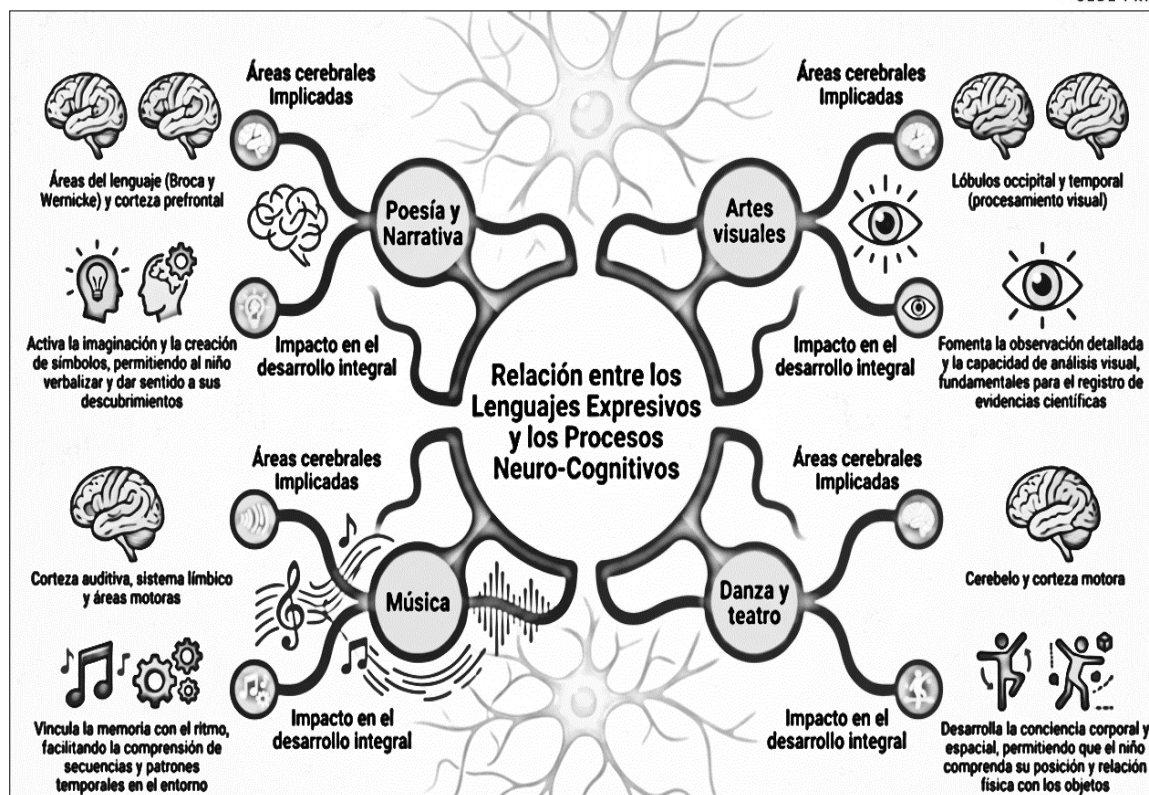
El arte dentro del enfoque STEAM no solo aporta creatividad, sino que humaniza el aprendizaje al introducir dimensiones emocionales, estéticas y simbólicas en procesos tradicionalmente centrados en la lógica y la técnica. Desde una perspectiva integradora, el arte se convierte en un medio para vincular la experiencia cognitiva con la sensibilidad humana.

El impacto del arte en el desarrollo no es solo subjetivo, sino biológico Salazar A. (2025) en su conferencia “*el arte es útil, es vital*”, define al arte como una herramienta esencial para la salud y el bienestar emocional, y señalando que debe ser comprendido como una necesidad humana. Sus investigaciones, realizadas en el Instituto Nirakara y en la Universidad de Oxford, evidencian como se detalla (Ver Figura 2) cada lenguaje artístico y estos como movilizan distintas áreas cerebrales que son determinantes para el desarrollo de habilidades cognitivas superiores y la indagación científica en edades tempranas.

34

Figura 2

Relación entre los Lenguajes Expresivos y los Procesos Neuro-Cognitivos.



Nota. Imagen generada por NotebookLM, mayo 13 de 2026.

Estas conexiones entre arte y cerebro revelan no solo la riqueza de la experiencia artística, sino también su potencial educativo y terapéutico. En consecuencia, el arte dentro del enfoque STEAM debe entenderse como un recurso que trasciende la expresión individual, constituyéndose en un medio para el desarrollo integral de los niños y niñas, especialmente en la primera infancia.

Atendiendo a la necesidad de una relación más profunda, el arte en STEAM permite que el niño y la niña de 2 a 3 años desarrolle capacidades que parecen complejas de forma natural. Los elementos artísticos facilitan la abstracción desde lo geométrico; cuando un niño o una niña dibuja



o construye, no solo hace "garabatos", sino que está traduciendo la realidad a formas, líneas y espacios.

Como señala TryEngineering (2023) en su artículo *“6 razones por las que el arte beneficia la educación STEM”* si logramos que los niños y niñas perciban las matemáticas como belleza y naturaleza a través del arte, transformamos su manera de comprender el mundo. El arte propone un juego donde el cuerpo y el espacio se encuentran; por ejemplo, al usar materiales para crear estructuras, el niño y la niña experimentan con el equilibrio, la proporción y la simetría, que son la base de la ingeniería y la geometría.

En el contexto de la primera infancia, estas afirmaciones adquieren especial relevancia: El pensamiento simbólico y la sensibilidad estética son componentes esenciales del desarrollo integral. Por ello, la inclusión del arte en el enfoque STEAM no solo amplía la motivación y el interés de los niños y niñas, sino que también fortalece procesos cognitivos, emocionales y sociales que resultan fundamentales en edades tempranas.

36

En primera infancia a “A” de STEAM funciona como la interfaz para explorar las demás áreas:



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Figura 3. La “A” de Artes en STEAM y el desarrollo integral



37

Nota. Imagen generada por NotebookLM, mayo 13 de 2026.

Para sustentar esta visión, nos apoyamos en referentes que ven el arte como un proceso de construcción del ser:

Para Vygotsky (2022) concibe el arte como una técnica donde los sentimientos nos permiten la transformación de las emociones en imaginación creadora, permitiendo al niño y la niña proyectarse y modificar su presente. Por su parte, la pedagogía de Reggio Emilia, según Malaguzzi (2014), no ve el arte como una materia, sino como uno de los "Cien Lenguajes" del niño y la niña. Es un proceso de investigación donde el ambiente (el *atelier-taller*) invita al descubrimiento.

Siendo oportuna la Pedagogía Waldorf (Gómez Salamanca, 2023), ya que esta busca el desarrollo holístico (cabeza, corazón y manos) donde el arte es una manifestación emocional que ayuda al niño y la niña a conectarse con el mundo y consigo mismo. Paralelamente el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1987) nos da a entender que el desarrollo artístico está moldeado por los contextos (familia, escuela, comunidad), donde la práctica cultural determina cómo el niño y la niña expresa su realidad.

En conclusión, el arte en la primera infancia es el mecanismo que conecta los sentidos con el cerebro. No es solo “hacer arte”, es aprender a pensar a través de la forma, el espacio y el símbolo.

2.1.4 El rol docente en la implementación de experiencias STEAM

38

La labor del docente en primera infancia ha evolucionado hacia una mirada integral, donde al brindar un cuidado de calidad, armónico y acorde a las trayectorias del desarrollo, se convierte en un observador intencional y un diseñador de experiencias. Según la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS, 2013) al proponer actividades basadas en los pilares de la infancia (juego, arte, literatura y exploración del medio), no se trabaja cada área por separado, sino que “Se puede lograr una relación entre todos para promover la creatividad, la exploración y la lectura, potenciando al mismo tiempo las dimensiones personal-social, corporal, comunicativa, artística y cognitiva”. (SDIS, 2013, pp. 44-45).

En este sentido, el docente deja de ser un transmisor de contenidos para convertirse en un acompañante que investiga junto a los niños y niñas. Su función es facilitar el aprendizaje a través de tres ejes de acción específicos:

El docente se convierte en un diseñador de ambientes como “taller o laboratorio de investigación” donde tiene la responsabilidad de transformar el aula en un ambiente estimulante. Siguiendo las orientaciones de HeadStart.gov (2024), esto implica organizar espacios con materiales auténticos “Tanto estructurados (bloques, herramientas) como no estructurados (elementos de la naturaleza, reciclaje)” que inviten a la exploración sensorial y la experimentación activa. El ambiente deja de ser un espacio físico para convertirse en un mediador que provoca el pensamiento.

Para que el enfoque STEAM sea efectivo, el docente debe ser un *arquitecto de retos y situaciones problema*, planteando situaciones de aprendizaje que nazcan de la vida real y que representen un desafío para los niños y niñas. Según el INTEF (2023), estos retos deben estar orientados a la acción y ser lo suficientemente interesantes para exigir la colaboración y la búsqueda de soluciones. Aquí, el docente no da la respuesta, sino que propone el escenario para que el niño la descubra.

39

Además, más que enseñar conceptos, el docente se convierte en un *promotor de la indagación y el diálogo reflexivo*; estimulando la curiosidad mediante la pregunta abierta. En lugar de explicar cómo funciona algo, el docente guía el proceso con interrogantes como: “¿Qué creen que pasará?”, “¿Qué ven aquí?” o “¿Cómo podríamos solucionar esto?” (HeadStart.gov,

2024) Este ejercicio de escucha activa es lo que permite el fomento intencional de las habilidades del siglo XXI, tales como el pensamiento crítico, la creatividad y la comunicación asertiva, las cuales son la base del enfoque STEAM en la educación contemporánea.

En definitiva, la implementación del enfoque STEAM en la primera infancia exige un docente que trascienda la técnica y se posicione como un estratega de la curiosidad. No se trata simplemente de organizar materiales en el aula, sino de ejercer una intencionalidad pedagógica que convierta cada asombro del niño y la niña en una oportunidad de aprendizaje.

Como se ha expuesto, el docente actúa como un mediador que equilibra la libertad de exploración con el rigor del pensamiento científico. Al integrar los pilares de la educación inicial con los desafíos de la ciencia y el arte, el docente garantiza que el aula de niños y niñas de 2 a 3 años sea un espacio vivo de investigación. En última instancia, su labor es asegurar que el arte sea el lenguaje que permite a los niños y niñas no solo observar el mundo, sino empezar a transformarlo a través de la creatividad y el pensamiento lógico.

2.2 Teoría sociocultural de Vygotsky

El aprendizaje como construcción social, desde la perspectiva de Vygotsky, el desarrollo infantil no puede entenderse como un proceso aislado, sino como el resultado de la interacción constante con el entorno social y cultural. En el marco de esta investigación, se resalta que el aprendizaje ocurre en contextos de participación activa, donde el docente de primera infancia actúa como un puente que facilita nuevas experiencias a través del andamiaje.



Este concepto de andamiaje es fundamental en las experiencias STEAM, pues permite que el niño y la niña, mediante la interacción y el diálogo, empiece a estructurar sus funciones mentales superiores. Como señala Sánchez Sánchez (2019), procesos como la atención voluntaria, la memoria lógica y el pensamiento abstracto no surgen de manera espontánea, sino que tienen su origen en la interacción social (p. 2). Así, el aula se convierte en un laboratorio social donde el intercambio de ideas entre pares y adultos potencia el desarrollo cognitivo.

Un concepto medular en esta teoría es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Según Vygotsky (2022), esta se define como la distancia entre el nivel de desarrollo real “lo que el niño y la niña puede realizar por sí solo” y el nivel de desarrollo potencial “lo que es capaz de lograr con la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces”.

En niños de 2 a 3 años, este proceso de mediación es el mecanismo que permite la adquisición de funciones psicológicas más complejas. En una experiencia STEAM, por ejemplo, cuando el niño y la niña intenta encajar piezas o mezclar colores, el docente no le da la respuesta, sino que "lanza preguntas" que actúan como ese andamio necesario para que el niño y la niña cruce hacia un nuevo conocimiento. En consecuencia, la mediación social no solo transmite información, sino que transforma la manera en que el niño y la niña percibe y organiza su realidad, permitiéndole pasar de la simple manipulación de objetos a la creación de significados simbólicos.

2.2.1 Pedagogía Reggio Emilia

La pedagogía Reggio Emilia, impulsada por Loris Malaguzzi en la Italia de posguerra, constituye un pilar fundamental para esta investigación, ya que, bajo este enfoque, el niño y la niña son concebidos como sujetos con un potencial extraordinario, protagonistas activos de su propio aprendizaje, capaces de construir conocimiento a través de su curiosidad innata.

El corazón de esta pedagógica reside en la poesía de los “Cien Lenguajes del Niño” escrita por Loris Malaguzzi donde nos recita que los niños y niñas poseen múltiples formas de pensar, de jugar y de hablar; lenguajes que incluyen el arte, el movimiento, la palabra y la construcción. Esto nos invita a la reflexión sobre cómo debería ser la educación y el aprendizaje en la primera infancia. En el contexto de esta investigación, estas afirmaciones se vinculan directamente con el enfoque STEAM, ya que el arte no se ve como una materia aislada, sino como el medio por el cual el niño y la niña “habla” de la ciencia y las matemáticas.

42

Para que esta propuesta sea efectiva en niños de 2 a 3 años, se retoman los principios rectores de Reggio Emilia, adaptándolos a la experimentación científica y artística: Se respeta la autonomía del niño y la niña; ellos *son los protagonistas* dentro de los ritos, rutinas y rituales del Jardín Social; esto significa que dentro de las experiencias STEAM, el docente no impone el resultado, sino que permite que el niño y la niña descubra cómo funcionan las cosas a su propio ritmo.

El entorno físico y simbólico se diseña para ser una provocación; el ambiente es el “Tercer maestro” Los espacios se transforman en talleres o laboratorios donde los materiales están dispuestos y al alcance de los niños y niñas para invitar a la exploración sensorial y creativa.

Ahora el docente organiza la documentación pedagógica, donde toda la comunidad educativa pueda conocer de primera mano lo que sucede en estas experiencias por medio del registrar los procesos (fotos, grabaciones, videos, exposiciones de creaciones) no es solo para evaluar, sino para conocer como son los aprendizajes significativos y de qué manera se promueve el pensamiento lógico, científico y crítico de los niños de 2 a 3 años. De esta manera se fomenta el trabajo colaborativo donde el aprendizaje se destaca como un acto social donde el dialogo niños, niñas y adultos enriquece la indagación y fomenta la resolución conjunta de problemas.

43

Es importante destacar que, en Reggio Emilia, el espacio se convierte en un lugar de experimentación continua. Este concepto se relaciona estrechamente con el enfoque STEAM para la primera infancia, ya que favorece la exploración sensorial y científica desde el juego. Al ofrecer materiales diversos en un entorno provocado, se estimula la capacidad de representación simbólica, permitiendo que el niño y niña de 2 a 3 años pase de “tocar” la materia a “entender” sus propiedades, integrando la curiosidad científica con la sensibilidad artística.

2.2.2 Pedagogía Waldorf

La pedagogía Waldorf, fundada en 1919 por Rudolf Steiner, propone un modelo educativo centrado en el desarrollo natural de las potencialidades humanas. A diferencia de los modelos



tradicionales centrados en la instrucción, Steiner planteó una formación que respeta la individualidad y busca el equilibrio entre el pensar, el sentir y el hacer.

La Pedagogía Waldorf, según los planteamientos de Gómez Salamanca (2023) y Quiroga e Igelmo (2013), ofrece un sustento ético y metodológico fundamental para esta investigación al proponer un equilibrio entre el pensar, el sentir y el hacer. Bajo esta perspectiva:

En primer lugar, busca el desarrollo de habilidades intelectuales, artísticas y prácticas con un *enfoque holístico*, garantizando que el enfoque STEAM desde la tecnología o la ingeniería no se vean como herramientas frías, sino como extensiones de la creatividad humana.

En segundo lugar, resalta el respeto por los *ritmos de aprendizaje* de acuerdo al tiempo biológico y madurativo de cada niño y niña. Según Quiroga e Igelmo (2013) ya que de los 2 a 3 años, se les permite crear juego libre, simbólico y de roles, donde la exploración del medio y la literatura actúan como ejes donde prima el proceso de aprendizaje por encima de los resultados cuantitativos.

Finalmente, se destaca la integración artística como la base de todo conocimiento y no como una actividad aislada. Los lenguajes como el modelado y la pintura facilitan la comprensión de conceptos complejos a través de la sensibilidad, lo que permite una evaluación cualitativa donde la familia participa activamente en el entorno de aprendizaje, fortaleciendo el vínculo entre el hogar y el jardín

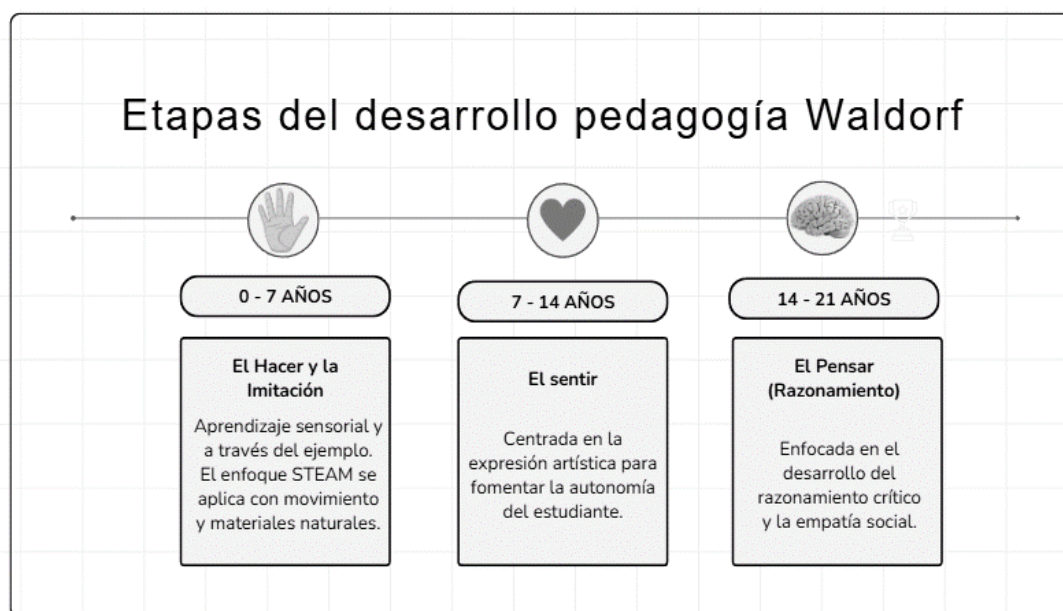


UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Ahora en las etapas del desarrollo de la pedagogía Waldorf, organiza el crecimiento en etapas por edades, siendo la primera la más relevante para este proyecto de investigación (Ver figura 4)

Figura 4

Etapas del desarrollo pedagogía Waldorf



45

Nota. Imagen de autoría propia, octubre 03 de 2025.

La Sinergia entre Waldorf y el Enfoque STEAM, al situar el arte y la experiencia práctica en el centro, se conecta de manera natural con el enfoque STEAM; ambos modelos reconocen que el conocimiento no es solamente intelectual, sino que se construye desde la sensibilidad y la capacidad de transformar el entorno.

En este sentido, el arte no es un complemento, sino un eje que potencia la exploración científica y la resolución de problemas. La unión entre la pedagogía Waldorf y el enfoque STEAM ofrece una visión educativa que prepara a los niños y niñas para comprender el mundo desde la dualidad de la “razón y la emoción”, integrando la precisión técnica con la sensibilidad estética.

Esta integralidad se manifiesta en la cotidianidad del aula; para un niño o niña de 2 a 3 años, construir un puente con bloques de madera es un acto de complejidad absoluta. En este escenario, la *Ingeniería* surge al diseñar la estructura y buscar su estabilidad; la *Ciencia* se hace presente cuando los niños y niñas experimentan con la gravedad, el peso y las leyes del equilibrio; las *Matemáticas* cobran vida al clasificar formas, comparar volúmenes y crear simetrías; y la *Tecnología* se manifiesta en el uso de los bloques como herramientas para transformar y humanizar el espacio.

46

Finalmente, es el Arte el lenguaje que une esta experiencia, pues mientras el niño y la niña siente la textura y el aroma de la madera natural (sentido/estética), dota a su creación de una intención armónica y simbólica, convirtiendo un simple juego de construcción en la máxima expresión del aprendizaje integral.

2.2.3 La teoría ecológica de Bronfenbrenner

Esta teoría Ecológica de Urie Bronfenbrenner reconoce que el desarrollo de los niños y niñas está influenciado por un grupo de sistemas interrelacionados que configuran sus condiciones de vida. Según Bronfenbrenner (1987), este enfoque permite comprender que los niños y niñas no



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

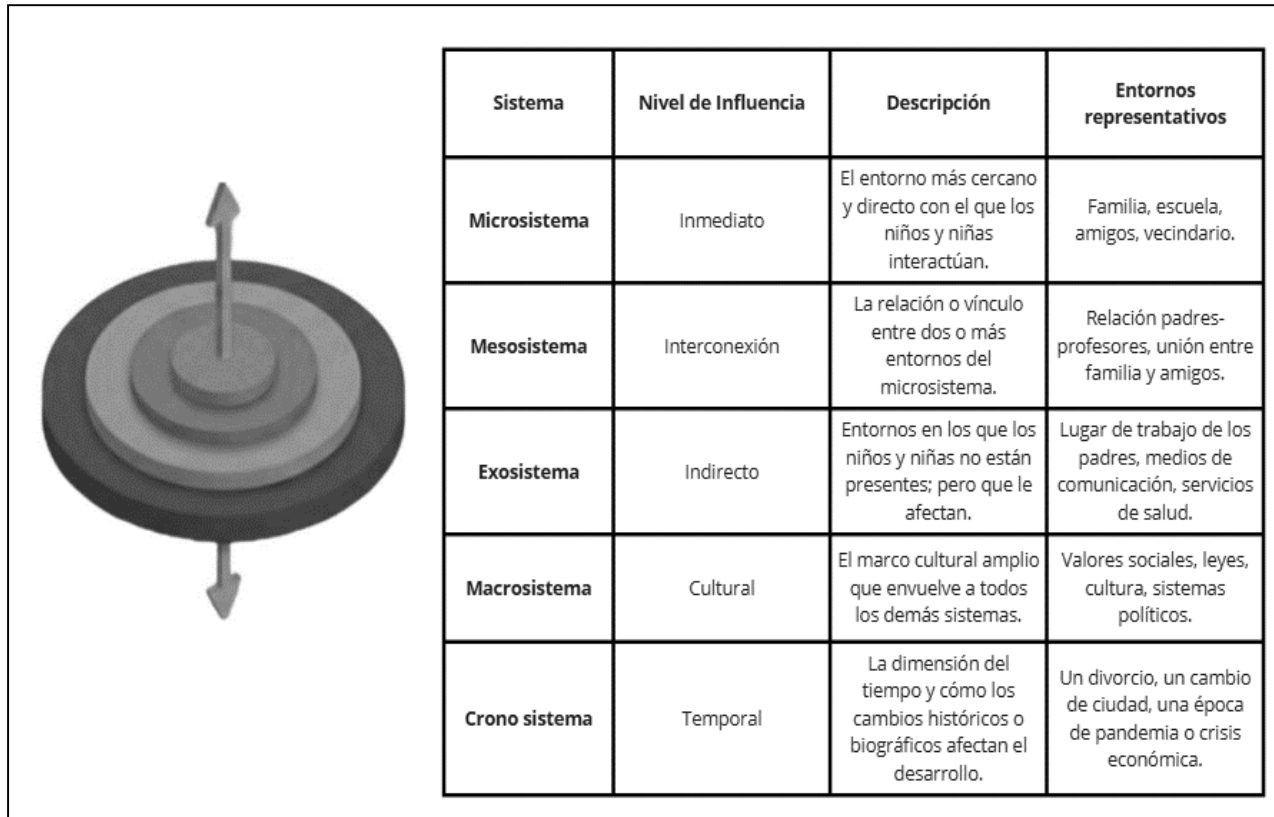
son seres aislados, sino el resultado de interacciones en múltiples entornos, desde su familia hasta las estructuras sociales y políticas. En la educación en primera infancia, esto se traduce en un modelo transdisciplinar donde cada disciplina aporta a una visión integrada del desarrollo.

Bajo esta perspectiva, se reconoce que los procesos educativos en la primera infancia están permeados por el entorno comunitario y las condiciones culturales. Este enfoque busca evitar la fragmentación de acciones, promoviendo una mirada integral que garantice el bienestar y el ejercicio pleno de los derechos de los niños y las niñas. Como se ha evidenciado en la pedagogía y la psicología contemporánea, el modelo de Bronfenbrenner (1987) validado en su aplicación situada por Torrico Linares et al. (2002) y Cardona y Rodríguez (2021) es clave para diseñar entornos educativos que reconozcan la realidad del estudiante y fortalezcan su mesosistema.

Para explicar cómo el entorno moldea el aprendizaje, Bronfenbrenner (1987) organiza la interacción humana en los siguientes sistemas:



Figura 5 Aprendizaje en la teoría ecológica del desarrollo humano



Nota. Imagen de autoría propia, octubre 03 de 2025.

Al reconocer la interacción constante entre estos sistemas, la teoría de Bronfenbrenner (1987) ofrece el marco ideal para articular el enfoque STEAM. Este modelo permite que la ciencia, la tecnología, la ingeniería, el arte y las matemáticas dialoguen con los contextos reales de los niños y niñas. En este sentido, el arte se convierte en un eje transversal que potencia la expresión simbólica y la sensibilidad estética, favoreciendo aprendizajes significativos en conexión con la realidad.

Como señalan Cardona y Rodríguez (2021), la unión entre el modelo ecológico y propuestas innovadoras como el STEAM promueve una educación integradora que respeta la

diversidad de entornos y fortalece el desarrollo pleno de los niños y niñas. Al vincular los saberes científicos con los recursos culturales del microsistema, el niño de 2 a 3 años no solo aprende conceptos, sino que construye significados que son relevantes para su vida diaria.

2.2.4 Intencionalidades Pedagógicas

Las intencionalidades pedagógicas de esta propuesta didáctica se fundamentan en la creación de experiencias significativas que potencien el desarrollo integral. Se reconoce a los niños y niñas como sujetos de derechos y protagonistas activos de su aprendizaje, bajo una perspectiva socio-constructivista inspirada en los planteamientos de Vygotsky (1978) y Rogoff (2003), quienes enfatizan la naturaleza social de la construcción del conocimiento (citados en Colsubsidio, 2025).

49

Por esta razón las neurociencias aplicadas a la educación, autores como Immordino-Yang y Damasio (2021) sostienen que el aprendizaje es un proceso profundamente social y emocional. Por ello, estas intencionalidades promueven la socialización entre pares, la exploración del entorno, la literatura, el arte y el juego como motores del desarrollo integral.

Este propósito se materializa mediante la creación de ambientes enriquecidos, diseñados en conjunto por docentes, familias y la comunidad cercana. Dentro de este marco, se persiguen las siguientes metas pedagógicas como:

Al Potenciar las actividades rectoras de la educación inicial donde las actividades rectoras “el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio” son las bases para la construcción de

conocimientos y la resolución de problemas en la primera infancia. Estas experiencias son esenciales dentro del enfoque STEAM, ya que permiten la expresión libre y simbólica.

Se busca que las experiencias garanticen el equilibrio en el desarrollo integral donde aprendizaje responda a los desafíos individuales de cada niño y niña, asegurando una armonía entre las dimensiones física, emocional, cognitiva y social, conforme a los principios de Shonkoff y Phillips (2000) sobre la ciencia del desarrollo infantil temprano.

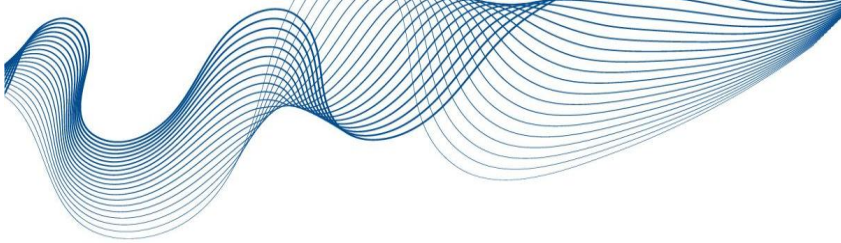
Siguiendo el modelo de Bronfenbrenner (1987), se busca promover la coeducación y la diversidad, donde involucrar a las familias y la comunidad como agentes activos, nos ayuda a reconocer la diversidad cultural no como un obstáculo, sino como un recurso pedagógico que enriquece la experiencia educativa (Cardona & Rodríguez, 2021).

50

Se reconoce que el aprendizaje significativo solo es posible dentro de vínculos seguros y al fortalecer el tejido afectivo se busca fomentar la confianza, la seguridad en sí mismos y la convivencia basada en el buen trato, entendiendo que el desarrollo socioemocional es la plataforma sobre la cual se construye el pensamiento lógico y científico.

2.2.5 Desarrollo integral en niños y niñas de 2 a 3 años desde el enfoque STEAM.

La implementación del enfoque STEAM en la educación de primera infancia exige una transformación profunda en el rol docente, transitando de una práctica tradicional dirigida hacia un papel activo, reflexivo y mediador. En este nuevo paradigma, los docentes en primera infancia no solo diseñan ambientes innovadores acordes a los contextos de los niños y niñas, sino que



actúan como catalizadores de un desarrollo integral que antes se veía limitado por la repetición de actividades mecanizadas

Según Díaz Celis (2025), la formación docente en el enfoque STEAM es fundamental para transformar las prácticas tradicionales y construir entornos inclusivos, éticos. Este cambio de perspectiva implica que el docente deje de ser el único poseedor del saber para convertirse en un facilitador que observa, escucha y dialoga. Al integrar los postulados de Reggio Emilia y Waldorf, el maestro genera experiencias donde el arte y la ciencia no son materias aisladas, sino ejes que permiten al infante significar su mundo.

Este rol implica reconocer los ritmos y estilos de aprendizaje de cada infante e integrar los saberes locales (p. 29). En sintonía con las pedagogías de Reggio Emilia y Waldorf, el docente se convierte en un facilitador que observa, escucha y dialoga, generando experiencias donde el arte, la ciencia y la vida cotidiana actúan como ejes del desarrollo integral.

51

Desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner, el docente se posiciona como un agente ecológico clave. Su función es articular los saberes locales con la curiosidad innata del niño y la niña, sirviendo de puente entre el micro-sistema del aula y la realidad cultural del contexto. Como señala Sanipatin (2025), la verdadera implementación de STEAM ocurre cuando el docente fortalece su formación epistemológica y se atreve a romper con la estructura tradicional, relacionado con Vygotsky donde “el desarrollo integral surge del andamiaje social, donde el lenguaje, el juego y el arte son las herramientas que el maestro pone a disposición del niño y la niña para construir conocimiento significativo”.

La adquisición de habilidades durante los primeros años es crucial; el desarrollo integral beneficia el futuro del niño al fortalecer las dimensiones físicas, cognitivas, emocionales y sociales con aprendizajes innovadores. Los niños y niñas son seres activos con capacidades para resolver problemas, viviendo un proceso continuo de etapas entrelazadas. Como indica Orozco (2012):

La interacción con los adultos igualmente contribuye a la transformación de estas capacidades y saberes. Desde que nacen, los comportamientos de los niños y niñas influyen en los adultos, quienes ajustan su manera de actuar para atenderlos; igualmente, la manera como los adultos interactúan con ellos dinamiza su actividad infantil. (p. 12)

En los espacios familiares y comunitarios, este desarrollo es percibido como un proceso de construcción de sí mismo y de significación del mundo. Según Chica y Rosero Prado (2012), este proceso se realiza a partir de recursos simbólicos, físicos y culturales, y mediante las interacciones en prácticas sociales conjuntas (p. 104).

Por lo tanto, las dimensiones del desarrollo (cognitiva, motora, comunicativa, socio-afectiva y artística) deben trabajarse de manera conjunta. El hecho de que se categoricen no implica que se trabajen de forma aislada; es un desarrollo integral porque integra todas las facetas del ser en crecimiento.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Ahora realizamos una descripción de las dimensiones del desarrollo integral en la primera infancia y cómo el enfoque STEAM contribuye a estimular cada una de ellas. Está pensado para niños y niñas de 2 a 3 años.

Tabla 2 Cuadro descriptivo Dimensiones del desarrollo-Beneficios enfoque STEAM.

Desarrollo Integral	Descripción	Mediación del docente	Contribución del Enfoque STEAM
Cognitiva	Procesos de atención, memoria, pensamiento lógico y resolución de problemas.	La maestra deja de dar respuestas y empieza a realizar preguntas provocadoras que invitan a la experimentación.	Experiencias de clasificación, experimentación, construcción y observación que fortalecen el pensamiento lógico, científico, crítico y la Meta cognición.
Comunicativa	Desarrollo del lenguaje oral, gestual y narrativo. Comprensión y producción del lenguaje, ampliación del vocabulario.	El docente actúa como documentador, validando las nuevas palabras y conceptos que surgen en los proyectos colaborativos.	Narrativas científicas, diálogo en proyectos colaborativos y expresión verbal durante el juego simbólico. Uso de preguntas básicas abiertas y de diálogo reflexivo.
Socioemocional	Reconocimiento de emociones, vínculos afectivos, empatía y autorregulación.	La maestra promueve un ambiente de seguridad donde el error se ve como parte del aprendizaje, eliminando el juicio del modelo tradicional.	Trabajo en equipo, resolución de conflictos, expresión emocional a través del arte y la exploración.
Corporal	Coordinación motriz fina y gruesa, conciencia corporal.	En lugar de sentar al niño a completar fichas, la maestra dispone	Manipulación de materiales, construcción de estructuras, uso de



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

		instalaciones pedagógicas que invitan al movimiento	herramientas simples y movimiento en espacios provocadores.
Artística	Sensibilidad artística, imaginación, creatividad y expresión simbólica.	El docente ya no busca un resultado uniforme, sino que valora la subjetividad y el proceso creativo de cada niño.	Integración del arte en experiencias científicas, uso de colores, formas, sonidos y materiales naturales para crear y representar.

CAPITULO III: METODOLOGÍA

3.1 Enfoque de investigación

El presente capítulo detalla la ruta metodológica diseñada para alcanzar los objetivos de la investigación. Se describe el paradigma que sustenta el estudio, el tipo de diseño implementado y las características de los participantes que conforman la unidad de análisis.

El proyecto se inscribe en el enfoque de investigación cualitativa, el cual permite comprender las experiencias pedagógicas desde una perspectiva interpretativa, reflexiva y situada. Este enfoque resulta idóneo para explorar la implementación del modelo STEAM en contextos reales, reconociendo la diversidad cultural, afectiva y simbólica que atraviesa el desarrollo integral de los niños y niñas.

55

Según Hernández, Fernández y Baptista (2012), la investigación cualitativa tiene un carácter flexible y abierto, cuyo propósito es "explorar y evaluar aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno que se investiga" (p. 45). En este sentido, la investigación permite que la realidad “hable por sí misma”, evitando sesgos o hipótesis previas antes de interactuar con la comunidad educativa. El papel del investigador es captar e interpretar el significado que los actores otorgan a su propia realidad mediante una aproximación naturalista.

Complementariamente, como señala Briones (1996), en este tipo de estudios las observaciones se orientan a detectar casos específicos que permitan un análisis profundo en



grupos pequeños de individuos (p. 91), lo cual es coherente con el trabajo directo en el aula de los niños y niñas de 2 a 3 años del nivel de párvulos.

La investigación cualitativa permite observar y describir, dejando que la realidad hable por sí misma y no sea deformada por hipótesis, juicios y teorías previas del investigador, antes de interactuar en la comunidad educativa y observar ¿Qué hacen?, ¿cómo se comportan y cómo interactúan con el enfoque STEAM?, y cómo esto puede variar en diferentes momentos y circunstancias de la labor docente.

3.1.1 Tipo de investigación

La investigación se desarrolla bajo el tipo de Investigación-Acción. Este modelo no pretende simplemente describir una realidad, sino intervenir en ella para transformarla y mejorar las prácticas educativas. De acuerdo con Chálela, Londoño y Rojas (2012): “La investigación acción es considerada parte de una experiencia educativa que sirve para determinar las necesidades de una comunidad y crear conciencia de los propios recursos y posibilidades”. (p. 47)

Bajo este diseño, se busca caracterizar y analizar las estrategias didácticas que incorporan el enfoque STEAM, permitiendo que el docente sea investigador de su propia práctica. El estudio no busca generalizar resultados, sino profundizar en las voces de los niños, niñas y docentes para comprender cómo se construye el conocimiento científico y artístico en la primera infancia.

3.1.2 Población

La investigación se lleva a cabo en el Jardín Social San Benito, ubicado en Bogotá D.C. La población participante está conformada por los siguientes actores:

- **Talento Humano:** 4 docentes de primera infancia.
- **Grupo de Niños y Niñas:** 30 niños pertenecientes al nivel de Párvulos con edades comprendidas entre los 2 y 3 años.
- **Comunidad Familiar:** Padres de familia, abuelos, tíos, hermanos de los niños y niñas, quienes participan activamente aportando saberes, historias y tradiciones que enriquecen el proyecto de investigación.

57

El grupo se caracteriza por encontrarse en una trayectoria del desarrollo donde el desarrollo del lenguaje está abierta a la adquisición de nuevas palabras al vocabulario y las habilidades motoras. Los niños y niñas a esta edad muestran un interés genuino por el juego simbólico y comienzan a estructurar sus primeras observaciones del mundo con curiosidad y asombro; la emoción y la imaginación se expresan con el cuerpo.

Actualmente, el grupo no cuenta con niños o niñas con discapacidad diagnosticada. Se ha observado un avance significativo en su independencia durante las rutinas cotidianas. El aprendizaje se produce de manera colectiva, lo que favorece el fortalecimiento de habilidades socioemocionales necesarias para una convivencia armónica. La integración de las familias en



este proceso asegura que el aprendizaje sea contextualizado y significativo, vinculando el saber científico con el entorno cultural del hogar.

3.2 Técnicas de recolección

Dado que la investigación se centra en los beneficios del enfoque STEAM en el desarrollo integral de niños y niñas de 2 a 3 años y analizar el cambio de paradigma en las prácticas de las docentes del Jardín Social San Benito frente a las nuevas apuestas pedagógicas como el enfoque STEAM, los instrumentos de recolección de información han sido diseñados bajo criterios de reflexividad, flexibilidad y participación.

Esta transición hacia un modelo que posibilite el desarrollo integral de los niños y niñas de 2 a 3 años requiere una observación holística. Por ello, las técnicas seleccionadas no solo buscan registrar los productos finales o artefactos de los infantes, sino capturar la transformación de la mediación docente, los procesos de cambio en la planeación y las subjetividades que emergen al abandonar modelos tradicionales en favor de la innovación educativa

58

Para asegurar la validez de la información, se realiza una triangulación entre la observación directa del investigador, las voces de los docentes y las producciones simbólicas de los niños. A continuación, se detallan estos elementos:

Tabla 3. *Técnicas e Instrumentos de recolección de información.*



Técnicas e Instrumentos	Descripción	Propósito en la investigación
Observación Directa	Técnica de inmersión en el aula que permite explicar y describir con precisión las categorías estudiadas.	Identificar las herramientas pedagógicas actuales (salidas, juegos, manualidades) y cómo se transforman con el enfoque STEAM.
Encuesta (Google Forms)	Instrumento estructurado aplicado a las 4 docentes del nivel de párvulos (niños y niñas de 2 a 3 años) para identificar conocimientos sobre STEAM.	Caracterizar los conocimientos previos de las docentes sobre STEAM y las condiciones que determinan su práctica pedagógica.
Registros Narrativos o Anecdóticos	Descripciones cualitativas y detalladas de eventos significativos en el aula.	Capturar las reacciones espontáneas, gestos y descubrimientos de los niños y niñas durante las experiencias.
Registro de Producciones (Artefactos)	Análisis de las creaciones materiales de los niños (dibujos, modelados, construcciones).	Evidenciar el “antes y después” del proceso mediante galerías de exposición y documentación fotográfica (Sistematización).
Diario de Campo (Sección “Vivir la Experiencia”)	Instrumento de reflexión docente donde se registra el día a día de la implementación.	Sistematizar las voces de los niños y los avances en sus dimensiones de desarrollo a partir de las experiencias desencadenantes.
Entrevista Semiestructurada a Docentes	Es una técnica de recolección de datos cualitativos que se basa en un guion temático (preguntas base), pero que permite al investigador desviarse para profundizar en respuestas interesantes. No es un interrogatorio rígido, sino una conversación dirigida.	Acceder a la “caja negra” del aula: entender no solo qué hace el docente, sino por qué lo hace, qué siente al respecto y cómo interpreta su propia práctica pedagógica.

En los Anexos se incluyen los formatos diseñados para esta investigación, en los que se evidencia la adaptación metodológica realizada para responder a las características del grupo de niños y niñas y a los propósitos del proyecto de investigación. Estos anexos servirán como soporte documental.

3.3 Recolección de la Información

La recolección de datos en esta investigación se estructuró conforme a los principios de la Investigación Acción, caracterizada por su enfoque reflexivo que integra la planificación, acción, observación y reflexión.

Este proceso permitió capturar de manera rigurosa y contextualizada los efectos de la implementación del enfoque STEAM como estrategia didáctica para beneficiar el desarrollo integral de los niños y niñas en el aula de párvulos con niños y niñas de 2 a 3 años del Jardín Social San Benito.

60

3.4 Cronograma de Actividades

En el Anexo A Cronograma de Actividades para la Recolección y Análisis de Datos se muestra la planificación detallada de cada fase del proceso investigativo, permitiendo visualizar de forma integral la ruta metodológica diseñada para la implementación del enfoque STEAM



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

como estrategia didáctica orientada a beneficiar el desarrollo integral de los niños y niñas de 2 a 3 años del nivel de párvulos del Jardín Social San Benito.

3.5 Fases de Investigación

La ruta metodológica se estructuró bajo la lógica de la Investigación-Acción Pedagógica, concibiendo el proceso no como una secuencia lineal y rígida, sino como un ciclo dinámico de deconstrucción, reconstrucción y validación de la práctica docente. Este diseño permitió articular la intervención pedagógica con una reflexión crítica constante.

El desarrollo del proyecto se organizó en cuatro fases interconectadas, las cuales permitieron observar, planificar, actuar y reflexionar sobre el impacto del enfoque STEAM mediado por el arte en el desarrollo integral de los niños y niñas de 2 a 3 años.

61

3.5.1 Fase 1- Diagnóstico Inicial

Esta fase constituyó el punto de partida de la investigación, orientada a caracterizar el estado actual de las prácticas pedagógicas en el Jardín Social San Benito. Bajo la premisa de la Investigación-Acción, se buscó “leer la realidad” del aula mediante una inmersión profunda en el campo, evitando supuestos y permitiendo que las necesidades del contexto guiaran el proceso.

Para alcanzar este diagnóstico, se articularon dos herramientas principales que permitieron una visión integral del problema:

Se recolectó información base mediante la aplicación de una **encuesta estructurada** dirigida a docentes y auxiliares pedagógicas (ver Anexo B). Este instrumento fue diseñado para identificar las concepciones previas sobre el enfoque STEAM y la frecuencia con la que se integran los lenguajes artísticos dentro de las experiencias pedagógicas.

El análisis de estas percepciones permitió establecer las brechas existentes entre la planeación curricular y los conocimientos técnicos necesarios para una implementación efectiva del modelo.

Simultáneamente, se realizó una **observación directa** con ayuda de una matriz de observación y mediación pedagógica y acta de acompañamiento pedagógico (ver Anexo C). Esta herramienta permitió documentar de manera sistemática las prácticas pedagógicas vigentes y, fundamentalmente, identificar los intereses y curiosidades espontáneas de los niños y niñas de 2 a 3 años. La observación directa se centró en:

El tipo de experiencias artísticas implementadas y su frecuencia, la respuesta de los niños y niñas ante los materiales y el entorno, la conexión de las actividades con los saberes familiares y comunitarios.

Como resultado de esta fase, los hallazgos de la encuesta y los registros de la matriz de observación (Tabla 4) se consolidaron como el insumo principal para la reconstrucción de la práctica, dando paso al diseño de la propuesta pedagógica que se describe en la fase siguiente.

Tabla 4. Matriz de observación y mediación pedagógica

Categoría de Análisis	Indicadores Observables	Registro de Evidencias	Reflexión Docente (El "Por qué")
Provocación y Asombro (Contexto)	Interés espontáneo por materiales naturales, artísticos o sensoriales.	Gestos, juegos previos y niveles de atención en el ambiente.	<i>¿Qué elemento del entorno activó la curiosidad?</i>
Desafíos del Desarrollo	Identificación de dimensiones a fortalecer (motriz, lenguaje, cognitiva, socioemocional).	Situaciones detectadas en la manipulación o interacción.	<i>¿Cómo responde la propuesta a los ritmos individuales?</i>
Indagación Infantil (Voces)	Preguntas frecuentes, formulación de hipótesis (“¿Qué pasa si...?”).	Citas textuales , expresiones de asombro y juego simbólico.	<i>¿Qué teoría está construyendo el niño sobre el mundo?</i>
Eco-Cultura (Sistemas)	Prácticas culturales, relatos de padres o conexiones con la vida en el hogar.	Comentarios del niño sobre su familia o saberes compartidos.	<i>¿Cómo se vincula el aprendizaje con su microsistema?</i>
Intencionalidad STEAM	Relación entre la exploración artística y la resolución de problemas.	Descripción de la creación o el “artefacto” resultante.	<i>Fundamentación de la experiencia propuesta.</i>

Como técnica de profundización cualitativa, se diseñó una **entrevista semiestructurada** dirigida a las docentes titulares del nivel de Párvulos del Jardín Social San Benito. (ver Anexo E). El objetivo de este instrumento fue conocer las percepciones, retos y transformaciones observadas durante la implementación de las secuencias didácticas.

Este diálogo permitió explorar: Las dimensiones subjetivas del quehacer pedagógico y la respuesta emocional de los niños y niñas ante los escenarios de aprendizaje provocadores. La



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

entrevista se centró en cuatro ejes: mediación artística, impacto del ambiente, vinculación familiar y desarrollo de habilidades STEAM.

3.5.2 Fase 2-Diseño de la Propuesta

En esta fase se consolidó el diseño de las secuencias didácticas, estableciendo la “A” de Artes como el eje articulador que permite integrar la Ciencia, la Tecnología, la Ingeniería y las Matemáticas de manera armónica.

El objetivo fue crear una propuesta didáctica como “las secuencias didácticas” que, más allá de impartir contenidos, los niños y niñas se enfrentaran a retos cognitivos reales con reglas claras, interacción entre pares y un propósito de aprendizaje; buscando fortalecer la creatividad, el pensamiento lógico matemático, pensamiento científico, la coordinación motora, la memoria, la atención, la concentración y el trabajo colaborativo; enfocándose siempre en la calidad de la interacción y la construcción de participación genuina por parte de los niños y niñas.

64

Para el diseño de estas experiencias, se tomaron como base los lineamientos institucionales de Colsubsidio (2025), que enfatizan una visión del enfoque STEAM alejada de la tecnificación precoz:

“No requiere el uso de pantallas ni dispositivos digitales... sino que se entiende como una forma de diseñar experiencias en las que los niños y niñas puedan explorar relaciones, formular hipótesis y encontrar múltiples formas de expresión... fundamentada en experiencias concretas, manipulativas y sensoriales”. (p. 27)



El diseño de las experiencias artísticas se nutrió de los principios de las pedagogías del Enfoque Reggio Emilia, se adoptó el concepto del “Ambiente como Tercer Maestro”, configurando el aula del Jardín Social San Benito como un espacio de provocación donde los materiales están dispuestos para invitar a la indagación.

Asimismo, se integró la visión de la Pedagogía Waldorf al priorizar el uso de materiales estructurados y no estructurados “elementos de la naturaleza “tierra, hojas, flores”, fomentando un aprendizaje a través de la imitación y el ritmo, respetando la voluntad y la sensibilidad propias de la etapa del desarrollo en los niños y niñas 2 a 3 años.

Por otro lado, la estructuración de estas experiencias se apoyó en la teoría sociocultural de Vygotsky, entendiendo las expresiones artísticas y el juego simbólico como verdaderas herramientas de mediación. En la práctica, esto significó que las diez secuencias didácticas se diseñaron buscando intencionalmente la interacción y el trabajo colaborativo entre los niños y las niñas.

65

Estos momentos de encuentro funcionaron como espacios clave para estimular la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), permitiendo que los retos propuestos se abordaran primero desde la participación con sus pares, para luego ser interiorizados de forma individual.

Además, para que los aprendizajes de estas secuencias no se quedaran solo en el aula, el diseño metodológico tomó en cuenta el modelo ecológico de Bronfenbrenner. Al entender a la

primera infancia como parte de una red de sistemas, se buscó vincular de manera muy activa a las familias a lo largo del proceso.

Esta articulación tuvo como propósito principal fortalecer el mesosistema, creando un puente real de corresponsabilidad entre las dinámicas que se viven en casa y el entorno del jardín, potenciando así el desarrollo integral que busca el enfoque STEAM.

Bajo esta premisa, se diseñaron diez secuencias didácticas que contienen experiencias desencadenantes y son concebidas a su vez como un escenario de cualificación en la praxis docente (Ver Tabla 5) donde la participación genuina favorecerá la toma de decisiones y el ritmo de cada niño y niña dentro de los ambientes de aprendizaje, los cuales garantizan entornos dispuestos con materiales que actúan como provocaciones para la indagación científica y la diversidad de lenguajes artísticos.

66

Aquí las docentes ponen a prueba el cambio de paradigma, transitando de un rol directivo tradicional hacia una mediación reflexiva que documenta y valora los múltiples lenguajes artísticos (Expresión corporal, artística, musical, oral y gráfica)

Tabla 5. Estructuración de las Secuencias Didácticas STEAM: Mediación docente y desarrollo integral

#	Experiencia Pedagógica	Intención Pedagógica (STEAM)	Secuencia Didáctica (Momentos)	Mediación docente (Cambio de Paradigma)
---	------------------------	------------------------------	--------------------------------	---



1	“Lo que la flor me cuenta” (Observar, imaginar y dibujar)	Promover la observación científica de fenómenos naturales (capilaridad) y la construcción de sentido a través del trazo.	1. Inicio: Bienvenida con la ronda “Flores de colores” y lectura del cuento “La flor blanca”. 2. Desarrollo: Experimento de ciencia: Colocación de flores blancas en agua con anilina. Se plantean preguntas: “¿Qué creen que pasará con el color?”. 3. Cierre: Dibujo de observación: Los niños registran lo que la flor “les cuenta” y cómo cambió de color (El antes y el después).	De dar respuestas a lanzar preguntas: El docente en primera infancia debe resistir el impulso de explicar qué pasa y, en su lugar, esperar a que el niño y la niña lo descubra. Transitar del “docente que explica” al “docente que acompaña y pregunta”. Evitar dar respuestas sobre el cambio de color para fomentar el asombro.
2	“Crear con la naturaleza” (Formas que cuentan historias)	Fomentar la ingeniería básica mediante el ensamblaje de materiales y la exploración de texturas naturales.	1. Inicio: Canción “El jardín de mi casa” y lectura de “La semilla viajera”. 2. Desarrollo: Preparación de plastilina casera (Ciencia de mezclas). Luego, creación libre combinando la masa con elementos naturales (hojas, ramas) para estructurar figuras. 3. Cierre: “Galería Natural” Los niños exponen y narran la historia detrás de su creación.	De la manualidad al proceso creativo: El docente deja de dar indicaciones para que todos hagan lo mismo “manualidad” y permite que cada niño y niña estructure su propia forma, valorando sus propias creaciones. Valorar el proceso sobre el resultado. Renunciar a que todos los niños y niñas logren la misma



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

				figura, permitiendo la libre estructuración.
3	“Taller de la luz” (Pintura dactilar de neón)	Explorar las propiedades de la luz y el color (Física óptica) y la expresión sensorial libre.	1. Inicio: Oscurecimiento del salón y activación de luces UV para generar un ambiente inmersivo. 2. Desarrollo: Observación guiada: “¿Por qué brilla la ropa?”. Entrega de pintura neón para pintar sobre tela blanca usando las manos y el cuerpo. 3. Cierre: “Galería de Luz”: Observación colectiva de las obras brillantes colgadas en el tendedero.	Gestión de la incertidumbre. Habitar la penumbra con el grupo de niños y niñas sin intentar controlar el movimiento, permitiendo que la luz dicte la pauta de la exploración con la pintura.



4	“Luces que dibujan” <i>(Explorar, proyectar y crear)</i>	Estimular la percepción visual y la comprensión de la proyección (luz y sombra) mediante el movimiento.	1. Inicio: Ambientación oscura preparada para proyección. 2. Desarrollo: Construcción de “proyectores” con linternas y botellas de agua coloreada. Manipulación libre para descubrir cómo se proyectan los reflejos y sombras en las paredes. 3. Cierre: Juego simbólico: Crear historias colectivas a partir de las formas proyectadas y conversación final. Promover la responsabilidad compartida mediante la limpieza cooperativa.	Observación no directiva. Evitar explicar el fenómeno físico de la sombra; el reto es documentar las hipótesis que los niños crean a través de su cuerpo. Documentar las hipótesis de los niños sobre sus sombras sin corregir sus percepciones desde la lógica adulta del docente.
---	--	---	--	---



5	“Arte que respira colores” (Pintar con burbujas)	Promover la expresión artística, la exploración sensorial y el desarrollo corporal a través de una experiencia participativa.	1. Inicio: Resaltar el uso del artefacto hecho en casa “Burbujero”. La docente muestra los materiales y realiza una demostración, mostrando como sumergir el “Burbujero” dentro del agua jabonosa y el gesto técnico de soplar. 2. Desarrollo: El grupo se desplazará al corredor externo para aprovechar la luz natural, potenciando la percepción visual de los colores. Se motiva la exploración individual. 3. Cierre: Cuidado y Reflexión Colectiva: La experiencia concluye con una observación grupal de las texturas y figuras efímeras creadas en el espacio.	Romper con el control del material. Permitir que el niño y la niña explore la mancha y el soplido sin buscar un resultado estético uniforme.
6	“Mi cultura, mi cuerpo, mi voz” (Danza y símbolo)	Reconocer la identidad cultural y diseñar artefactos (vestuario) que representen su entorno social.	1. Inicio: Disposición de telas, retazos y accesorios (Atelier de moda). 2. Desarrollo: Diseño y creación: Los niños anudan y combinan telas para crear vestuarios o máscaras de personajes significativos para ellos. 3. Cierre: Desfile con música tradicional colombiana, permitiendo la narración de quiénes son y qué representan sus trajes.	Sensibilidad estética y cultural. Valorar el relato propio que cada niño y niña construye con las telas, alejándose de los disfraces convencionales.



7	“Mi casa un territorio de paz” <i>(Dramatizar lo cotidiano)</i>	Potenciar el pensamiento social-emocional, lógico matemático (juego de roles, clasificación, seriación, conteo) mediante la simulación de la vida cotidiana.	1. Inicio: Ambientación de rincones (cocina, comedor) con utensilios reales y de juguete. Lectura de historia 2. Desarrollo: Juego de roles espontáneo: Preparar alimentos, servir la mesa, contar platos. La docente mediará con preguntas: “¿Cuántos vamos a comer?”, “¿Qué estamos cocinando?”. 3. Cierre: Dramatización grupal donde cada niño asume y presenta su rol familiar. “Hoy el papá es quien cocina y la mamá jugara con su hijo”.	Aquí tenemos el reto de un juego simbólico libre donde el docente observa y escucha con atención ese “guion del niño” dentro de este cómo ellos resuelven conflictos por sí mismos. Observación participante. Intervenir solo para lanzar retos (ej. “¿cuántos platos faltan?”) sin dirigir el guion del juego simbólico.
8	“Artefacto mágico” <i>(Botellas espumosas)</i>	Observar la transformación de la materia (líquido + aire + jabón = espuma). Fomentar la estética de la textura y la apreciación de la obra creativa propia y ajena.	1. Inicio: El Encuentro con el Artefacto Mágico. Se dispone una instalación artística en el suelo (lona blanca con cartulinas blancas y negras) 2. Desarrollo: “Espuma y color” En un ambiente con música instrumental, se motiva a la concentración profunda y relajación, donde los niños y niñas experimenten con el contraste de los colores (blanco sobre negro) y la mezcla de colores sobre el papel, creando patrones libres y texturas esfumadas	Respeto por la subjetividad. Validar el contraste y la textura que el niño y la niña elige, sin imponer un criterio de “limpieza” o “orden” tradicional. Valoración del proceso sobre el producto. La maestra debe resistir la idea de que el resultado debe ser “bonito” y enfocarse en la experiencia sensorial y el asombro del niño.



			3. Cierre: Galería: Las obras artísticas se ubican en un lugar visible del aula, transformando el espacio en una galería de arte. Cada niño y niña tiene la oportunidad de señalar su creación y expresar qué le gusta de ella.	
9	“Construimos ciudades de colores” Laboratorio de construcción	Pensamiento lógico matemático y la sensibilidad artística a través de la construcción de estructuras tridimensionales, fomentando la comprensión de nociones espaciales (equilibrio, altura, base) y el reconocimiento de formas geométricas	1. Inicio: Lectura del cuento “La ciudad de colores” se puede narrar usando un tubo de cartón como si fuera un megáfono. 2.Desarrollo: Asamblea sobre lo que han traído de casa el día de hoy, realizando una descripción de los tubos de cartón ¿De qué color es tu tubo?, ¿Quién te ayudó a pintarlo?, ¿Qué colores tenemos?, ¿Los tubos son del mismo tamaño? 2. Cierre: Laboratorio de construcción Mostramos las figuras (cuadrados y rectángulos) y planteamos el reto: ¿Cómo podemos hacer que estos materiales se conviertan en algo nuevo? Para dar inicio realizaremos una activación del cuerpo donde “Hacemos movimientos primero estirarnos mucho como torres y hacemos bolitas como piezas pequeñas.	De dar respuestas a lanzar preguntas: El docente en primera infancia debe resistir el impulso de explicar qué pasa y, en su lugar, esperar a que el niño y la niña lo descubra. Transitar del "docente que explica" al "docente que acompaña y pregunta". Evitar dar respuestas sobre el cambio de color para fomentar el asombro.



10	“Pinceladas en Familia: Tesoros del hogar y magia de colores”		1. Inicio: Damos la bienvenida a las familias, se invita a que se sienten en el lugar que gusten. Luego realizamos la Lectura del cuento “Pintaratonos” allí se involucran algunos de los personajes del cuento. 2.Desarrollo: Asamblea sobre los sucesos encontrados en el cuento. ¿Quién vive en la casa? ¿De qué color son los ratones?, ¿Quién pinto la casa del gato?, ¿Qué colores crearon?, ¿En qué partes de la casa pintaron? Seguidamente, nos dirigimos a la casa del sr. gato; allí encontraran una instalación artística dividida en dos espacios “pintura con objetos de casa” y “modelado libre” 2. Cierre: Galería: Las obras artísticas se ubican en un lugar visible del aula, transformando el espacio en una galería de arte. Cada familia tiene la oportunidad de señalar su creación y expresar qué le gusta de ella.	
----	--	--	---	--



	“Químicos del sabor y color”	Promover la expresión artística, la exploración sensorial y el desarrollo corporal a través de una experiencia participativa.	1.Inicio: Se dispone el aula con colchonetas formando un círculo, mesas en el centro con las creaciones realizadas de los niños y niñas “La gelatina” música tranquila instrumental. 2.Desarrollo: Se realizan preguntas ¿Qué aprendieron? Aquí encontramos un silencio con sonrisas pequeñas, miradas unos a los otros. Entonces se procede a relatar tipo cuento ¿Cómo fue esa creación colectiva? ¿Qué paso durante la ejecución de la receta? 3. Cierre: Los niños y niñas muestran el resultado a sus padres y comen juntos su creación gelatinosa.	De dar respuestas a lanzar preguntas: El docente en primera infancia debe resistir el impulso de explicar qué pasa y, en su lugar, esperar a que el niño y la niña lo descubra. Transitar del “docente que explica” al “docente que acompaña y pregunta”. Evitar dar respuestas sobre el cambio de color para fomentar el asombro.
--	-------------------------------------	---	---	---

3.5.3 Fase 3-Implementación y ejecución.

Esta fase correspondió a la puesta en marcha de la propuesta pedagógica en el aula de los niños y niñas de 2 a 3 años, nivel de párvulos del Jardín Social San Benito. El proceso no se limitó a la ejecución de las secuencias didácticas, sino que se consolidó como un ciclo de acción-reflexión donde la teoría se contrastó con la realidad cotidiana del grupo.

Para garantizar la rigurosidad en la recolección de datos, se utilizó el *Formato de planeación y seguimiento pedagógico* (ver Anexo D). Este instrumento funcionó como el eje de sistematización de la fase, permitiendo documentar no solo las trayectorias del desarrollo alcanzados (motor, cognitivo, lenguaje y socioemocional), sino también transmitir de manera narrativa las "voces de los niños" en la sección denominada "Vivir la Experiencia".

En el desarrollo de la propuesta, el rigor del enfoque STEAM se entrelazó con el Arte y la calidez de la convivencia cotidiana. Cada experiencia fue una oportunidad para cultivar la escucha activa y el respeto, transformando el aula en un espacio de vínculos constructivos y afectos compartidos.

La presencia constante y el apoyo pedagógico de las docentes y el auxiliar de apoyo resultaron fundamentales, permitiendo que las actividades fluyeran en un clima de confianza y asegurando que el ambiente pedagógico respondiera siempre a las necesidades emocionales y de aprendizaje del grupo.

75

De este modo, la implementación se convirtió en un proceso dinámico de documentación pedagógica, donde gestos, diálogos espontáneos y registros visuales se transformaron en la evidencia primaria para el análisis posterior.

3.5.4 Fase 4-Evaluación y reflexión pedagógica

La fase final se centra en la evaluación crítica y la reflexiva sobre las vivencias de la práctica pedagógica, permitiendo dar sentido a la información recolectada por los actores



involucrados (docentes de primera infancia-niños y niñas) que busca comprender cómo el enfoque STEAM mediado por el Arte impactó en el desarrollo integral de los niños y niñas de 2 a 3 años del Jardín Social San Benito.

Para este se contrastan los hallazgos documentados en los *Formatos de planeación y seguimiento pedagógico* (Anexo D) específicamente la sección “Vivir la Experiencia” con los datos obtenidos en la encuesta diagnóstica (Anexo B) y la Matriz de Observación (Anexo C). Este cruce de información permite identificar las transformaciones en la práctica docente y los avances en el grupo.

La reflexión pedagógica se analiza el papel del lenguaje artístico como herramienta de mediación para el pensamiento científico desde la perspectiva de Vygotsky, observando cómo las interacciones en el aula potenciaron la *Zona de Desarrollo Próximo* de los niños y niñas de 2 a 3 años del nivel párvulos.

Asimismo, se evalúa la conexión entre las experiencias y el entorno familiar, integrando la visión del *Modelo Ecológico* de Bronfenbrenner para comprender cómo el microsistema del niño y la niña se entrelaza con las propuestas pedagógicas.

La evaluación y reflexión en esta fase final también se sustentan en estas corrientes pedagógicas. Desde Reggio Emilia, se emplea la *Documentación Pedagógica* como una herramienta para visibilizar los procesos de pensamiento de los niños y niñas, utilizando los registros fotográficos y las narrativas no como simples evidencias, sino como testimonios del potencial investigador de la infancia.



Por otro lado, la influencia de Waldorf permite evaluar el impacto de la propuesta en la integralidad del niño y la niña “Cabeza, corazón y manos”, observando cómo el contacto con materiales naturales y procesos artesanales (como la creación de pintura dactilar o el modelado) fortaleció su voluntad y su conexión emocional con el aprendizaje científico.

Se sistematizan los resultados observados en las dimensiones cognitiva, motora, comunicativa y socio afectiva. En este punto, el enfoque STEAM se evalúa no solo por la adquisición de habilidades técnicas, sino por la capacidad de los niños y niñas para asombrarse, formular hipótesis iniciales y resolver problemas de manera creativa a través de la exploración sensorial.

Esta fase culmina con la síntesis de hallazgos que dan respuesta a la pregunta de investigación, permitiendo consolidar las conclusiones y recomendaciones que se presentan en el capítulo posterior. La reflexión aquí generada asegura que la propuesta trascienda la actividad puntual y se convierta en un aporte al fortalecimiento de la educación a la primera infancia en el Jardín Social San Benito.

CAPITULO IV: SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

El presente capítulo detalla el proceso de sistematización y análisis de los datos recolectados y de los hallazgos derivados de la implementación del enfoque STEAM desde la “A” de artes en la propuesta pedagógica de los niños y niñas de 2 a 3 años del nivel de párvulos del Jardín Social San Benito. La estructura de este análisis permitió identificar, la percepción docente, las teorías pedagógicas y las evidencias registradas en las secuencias didácticas.

4.1. Observación directa

El espacio de observación se realiza de manera individual y grupal como grupal. Esta observación está compuesta por diversos ítems, entre ellos: las actividades rectoras, la concepción de niño y niña, el ambiente de aprendizaje, la participación infantil, la coherencia entre la planeación y su ejecución, así como el cuidado, las estrategias pedagógicas, el desarrollo infantil, la documentación y otros aspectos relevantes que puedan identificarse durante el proceso.

Como parte del proceso de observación, se tuvieron en cuenta todos los espacios en los que participan los niños y las niñas; este proceso inició desde su llegada al aula, las interacciones entre la docente, los niños y niñas y el ambiente durante las experiencias pedagógicas. A partir de ello, se obtuvieron los siguientes resultados:



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

En las actividades rectoras, durante el proceso de observación se evidenció interacciones significativas entre la docente, los objetos y los niños, así como la presencia del juego y la promoción del lenguaje. No obstante, es importante resaltar la necesidad de fortalecer y acompañar con mayor énfasis las experiencias relacionadas con la experimentación, la escucha, la observación, la literatura, así como el juego entendido como una actividad innata y genuina de los niños y las niñas.

Por otro lado, en relación con la concepción de niño y niña, se observa que en algunas ocasiones se minimizan sus sentimientos y emociones; por ejemplo, se escuchaban expresiones como “no pasó nada”, sin que hubiera una validación adecuada de lo que los niños y niñas estaban sintiendo.

Asimismo, se percibe una concepción de los niños y las niñas como receptores de instrucciones, dado que las docentes orientaban de manera principalmente instruccional lo que debían hacer, sin evidenciar una participación genuina por parte de ellos. Finalmente, se observó que en algunas docentes la experiencia se visibiliza únicamente desde una perspectiva de cuidado, dejando de lado otros aspectos fundamentales del desarrollo infantil.

Con respecto a la participación infantil, se observa que los niños y las niñas tienden a seguir las instrucciones de la docente, siendo las experiencias en su mayoría dirigidas completamente por ella. No obstante, en los grupos de pre jardín (niños de 3 a 4 años) se evidencia una mayor apertura a la escucha de sus voces, así como la oferta de diversas posibilidades que favorecen su capacidad de elección.

Ahora, en relación al ambiente se observaron que los mobiliarios destinados para disposición de elementos de interacción como juguetes, material didáctico, muñecos, entre otros; se encontraba desordenado y poco atractivo, no se reconoce fácilmente que tenemos allí. Adicional se dispone de un solo material de interacción, sin tener en cuenta las necesidades del niño y la niña, ya que no tienen la posibilidad pueda escoger.

Considerando el cuidado un acto pedagógico, se observa que las acciones de las docentes están principalmente orientadas a la limpieza de los niños y niñas. No obstante, es importante promover que estas acciones se realicen de manera autónoma por parte de los niños y niñas. Por otro lado, también se identifican prácticas de cuidado basadas en el respeto, se promueve el cuidado y autocuidado del cuerpo, fomentando la autonomía en los procesos de higiene.

Por último, se evidencia que la documentación se realiza ocasionalmente, si la docente considera que es necesario por medio de un registro fotográfico. En este sentido, es importante fortalecer en las maestras el uso de diversas herramientas y orientaciones para la documentación, incorporando de manera más intencionada las voces de los niños y las niñas en las experiencias.

80

4.2 Sistematización de encuesta a docentes

La investigación partió de una caracterización del estado actual de las prácticas pedagógicas y el nivel de apropiación del enfoque STEAM entre las docentes. Tras el análisis de la encuesta aplicada (Anexo B), a 12 docentes pedagógicas del Jardín Social San Benito presentadas como un contexto general del Jardín Social; pero sistematizo las respuestas de las 4 docentes que intervienen en directamente en la población con el objetivo de caracterizar sus conocimientos, prácticas y percepciones sobre el enfoque STEAM.

4.2.1 Categoría 1: Perfil, formación y contexto académico

En esta sección se describe el punto de partida de las docentes encargadas del nivel de párvulos (niños y niñas de 2 a 3 años).

Pregunta 1 y 2: Nivel y Formación: Las docentes de párvulos cuentan con formación de Licenciatura y Especialización. Esto indica un perfil profesional sólido para la implementación de propuestas pedagógicas complejas.

Pregunta 3. ¿Ha recibido capacitación en metodologías activas?: El 100% manifiesta haber recibido formación previa.

Análisis: Aunque existe una base teórica en metodologías activas, los resultados posteriores muestran una desconexión entre la formación recibida y la aplicación práctica del enfoque STEAM, lo que sugiere que las capacitaciones previas no han logrado romper el esquema de enseñanza tradicional.

81

4.2.2 Categoría 2: Comprensión del Enfoque STEAM

Aquí se analiza qué tanto se ha apropiado el concepto de STEAM frente al modelo tradicional.

Pregunta 4. ¿Conoce o ha escuchado hablar sobre el Enfoque STEAM?: Todas las docentes afirman conocer el término. Este resultado evidencia que, aunque las docentes conocen



el término, su práctica sigue siendo tradicional por la falta de herramientas técnicas para la mediación en el aula.

Pregunta 5. *Disciplina que asocia directamente con STEAM:* Las respuestas se dividen entre Ciencia, Tecnología y Matemáticas.

Análisis: No existe un consenso unificado sobre la integralidad del enfoque. Se percibe que el STEAM se asocia a disciplinas aisladas y no como un sistema interconectado, lo que refuerza la visión de la pedagogía tradicional.

Pregunta 6. *Nivel de comprensión sobre la implementación:* Predomina el nivel “Básico” y “Nulo”.

Análisis: Esta es la “brecha de conocimiento” las docentes reconocen la sigla, pero admiten no saber cómo llevarla a la práctica con niños y niñas de 2 a 3 años.

82

Pregunta 7. *Diferencia entre STEAM y STEM:* La mayoría identifica que la “A” corresponde a las Artes.

Análisis: Existe un reconocimiento de las artes, pero el desafío investigativo es transformar ese reconocimiento en una herramienta didáctica real, más allá de una manualidad.

4.2.3 Praxis y Aplicación del enfoque STEAM

Esta categoría nos muestra cómo es la práctica docente y cómo planea y ejecuta su planeación pedagógica.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Pregunta 8. *Frecuencia de implementación de actividades STEAM:* Las respuestas varían entre “Ocasionalmente, mensual y nunca”.

Análisis: La baja frecuencia de implementación confirma que el enfoque STEAM no es parte de la planeación cotidiana del Jardín San Benito. En la práctica se encuentran actividades repetitivas que no integran la ciencia o el arte de forma sistemática.

Pregunta 9. *Recursos o materiales utilizados:* Se mencionan materiales reutilizables, bloques y elementos naturales.

Análisis: Aunque el material es adecuado (piezas sueltas), el reto es la mediación de estos recursos que pasan de ser una “provocación” libre a un escenario de indagación genuina.

Pregunta 10. *Principal beneficio de STEAM:* Se identifica la curiosidad, el pensamiento lógico y la dimensión cognitiva.

83

Análisis: Las docentes valoran el potencial del enfoque, lo que demuestra una actitud positiva hacia el cambio de paradigma, a pesar de las limitaciones técnicas actuales.

4.2.4 Categoría 4: Desafíos y necesidades de formación

Pregunta 11. *Área más desafiante:* La mayoría señala que “Todas” las áreas o “Ingeniería” son difíciles de integrar.

Pregunta 12. *Principales desafíos:* Se destaca la falta de formación/conocimiento y la falta de apoyo institucional.

Análisis: Los desafíos percibidos son internos (conocimiento) y externos (apoyo). Esto valida que tu propuesta de las 10 secuencias didácticas funcione como un plan de cualificación en la práctica.

3.2.5. Categoría 5: Disposición para la transformación de la praxis

Pregunta 13. *¿Está interesada en recibir formación o acompañamiento pedagógico sobre el enfoque STEAM?* El Hallazgo: El 100% de las docentes del nivel de párvulos respondió que si quieren capacitarse en STEAM.

Análisis: Un consenso absoluto (100%) manifiesta interés en procesos de cualificación. Este resultado es un indicador clave para la viabilidad de la investigación. Demuestra que, a pesar de la persistencia de enfoques tradicionales mencionada en el planteamiento del problema, existe una apertura institucional y personal hacia la innovación. Esta disposición es el motor para el cambio de paradigma que busca este proyecto.

84

Pregunta 14. *¿Qué formato de capacitación prefiere?* Existe una preferencia marcada por los “Talleres presenciales y el acompañamiento en el aula”.

Análisis: Las docentes valoran la práctica directa sobre la teoría aislada. Las docentes no buscan solo teoría, sino ver cómo el enfoque STEAM se vive en dentro del aula.

Pregunta 15. *¿Qué temas específicos le gustaría abordar en una capacitación de STEAM?* Los temas más recurrentes son la “Planeación diaria y la disposición de elementos del entorno”.

Análisis: La necesidad de aprender vivencialmente cómo integrar STEAM en la rutina sin que parezca una carga extra. El interés en convertir los materiales cotidianos (piezas sueltas) en herramientas de indagación.

Los resultados de la encuesta revelan una paradoja pedagógica: Aunque existe un alto nivel de formación académica y un interés genuino por la innovación, la implementación del enfoque STEAM en los niños y niñas de 2 a 3 años del nivel de párvulos es limitada por la falta de herramientas didácticas concretas. Las docentes necesitan estrategias que vinculen el entorno inmediato de los niños y niñas con procesos científicos y artísticos y esto esté plasmado en la planeación y reflexión pedagógica.

Estos hallazgos ratifican la necesidad de implementar las secuencias didácticas propuestas, las cuales actúan como el puente necesario entre la teoría STEAM y la realidad del aula en el Jardín Social San Benito.

85

4.3 Desarrollo de la secuencia didáctica la “A” de Artes es el corazón del enfoque STEAM.

En esta sección se analizan las secuencias didácticas, categorizadas según los pilares del desarrollo integral y los enfoques pedagógicos que sustentan esta investigación, el desarrollo reflexivo de estas, se encuentran en el Anexo E *Formato de planeación pedagógica*.

Para la educación en primera infancia el *arte es un mediador del pensamiento científico*, como se observa y representa dentro de la secuencia didáctica “Lo que la flor me cuenta” cómo el



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

lenguaje artístico funciona como una herramienta de mediación del pensamiento según la perspectiva de *Vygotsky*:

Durante el ritual de la asamblea, la indagación innata, reveló una capacidad crítica temprana cuando los niños y niñas debatieron sobre el cuidado de las flores. Mientras *Samuel deseaba regalarlas a su mamá, Luciana defendió la permanencia de la flor en su entorno natural*. Este diálogo muestra una construcción de valores ambientales en el microsistema del niño y niña (Bronfenbrenner)

El descubrimiento de Joel es un hito de la hipótesis científica, ya que al notar que algunas flores no cambiaron de color, estableció una relación de causa-efecto: *“las flores que permanecieron blancas estaban en agua más clara, mientras que las que cambiaron estaban en agua más oscura”*.

86

Aquí, el dibujo y la pintura realizada sobre el caballete de cartón, no es una simple manualidad decorativa, sino el registro gráfico de una indagación científica desde la mirada y la manera como plasma las ideas, sentimientos y pensamientos del niño y la niña (STEAM).

Nos encontramos con *el ambiente como tercer maestro* y la sensorialidad, a través del “Taller de la luz” y “Luces que dibujan”, se validó el principio de *Reggio Emilia* sobre el ambiente como provocador del aprendizaje evidenciando que el *asombro y exploración* al utilizar la luz neón transformó el aula en un nuevo escenario.

Ian Samuel verbalizó su asombro al notar que "*¡Los dientes brillan!*", mientras que otros niños y niñas experimentaron con la proyección de sombras al mover linternas en distintas posiciones y dibujar con ellas, trazando figuras en el aire y en las paredes transformando el espacio físico en un lienzo dinámico.

Aquí un hallazgo relevante fue el impacto en niños y niñas dispersos como Isaac y Jacob para quien la atmósfera de penumbra y luz focalizada facilitó *momentos de tranquilidad y concentración* que no se observaban dentro del espacio convencional.

En la secuencia didáctica “Crear con la naturaleza”, se integró la Pedagogía Waldorf mediante el uso de materiales naturales como: harina, aceite, anilinas y elementos orgánicos (hojas, ramas, piedras), donde los niños y niñas vivenciaron la ingeniería de la construcción y la resolución de problemas.

87

Dentro del aprendizaje *colaborativo* y "*Andamiaje*" se registró un momento de alta relevancia socioemocional cuando *Camilo ayudó de manera espontánea a Dulce, quien tenía dificultades porque “la masa se le pegaba en los dedos” él niño añadió harina para mejorar la textura*. Este gesto es un ejemplo claro de resolución de problemas técnicos y colaboración entre pares en la *Zona de Desarrollo Próximo*.

La secuencia didáctica “Mi casa un territorio de paz” permitió conectar el aprendizaje con el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner con la representación cultural, la identidad y el juego simbólico donde el aula se transforma en el microsistema más inmediato que provee seguridad y



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

afecto, al provocar la dramatización de rutinas de la casa, teniendo una gran acogida “La cocina y el cuidado con utensilios de casa” los niños y niñas representaron su cultura familiar en el jardín.

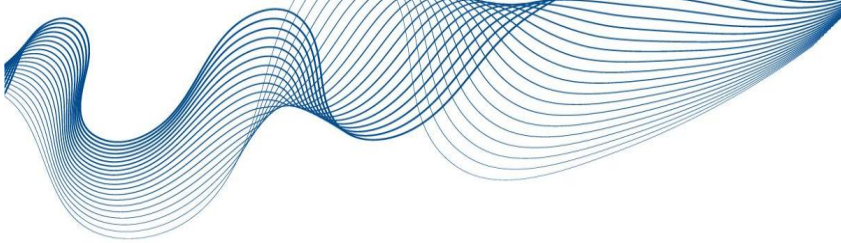
La significativa y sencilla acción de *lavar la vajilla* permite experimentar con el agua, las burbujas y la limpieza como un acto de cuidado personal y del entorno. Frases como “*Yo soy el papá, yo cocino*” “*¡Me gusta ir de compras!*” demuestran el uso del lenguaje dramático para fortalecer la identidad y el sentido de pertenencia.

Aquí en la secuencia “pintar con burbujas, arte que respira colores”, el arte se vive a través del cuerpo el cual es protagonista de la física del movimiento, ya que, al utilizar un artefacto tecnológico *el burbujero*, creado con material reutilizable por los padres de los niños y niñas; donde Thomas, Antonia, Erick y Samuel, hacen mucha fuerza para soplar.

88

Al principio les cuesta hacer espuma por medio del soplado; pero lo logran a medida que descubren como utilizarlo; aquí se activa la *Zona de Desarrollo Próximo* donde se cambió la perspectiva cotidiana del niño y la niña para llevarlo hacia la intención creativa. El momento vivencial es cuando los niños y niñas liberan la espuma con el aire de sus pulmones y esta espuma cae sobre la superficie, generando asombro, acción-reacción de pintar sobre el papel sin utilizar un pincel.

El juego simbólico en la secuencia “Mi cultura, mi cuerpo, mi voz” les permite a los niños y niñas comprender el mundo a través de la imaginación y la representación de los roles. La vivencia se centra en la transformación de un material que fue previamente manipulados por ellos; como lo son las telas de diferentes texturas y colores para construir “atuendos”.



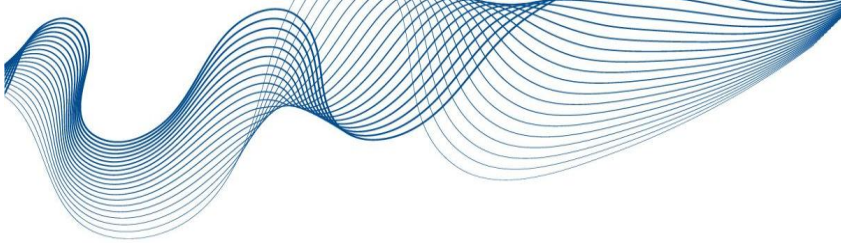
El momento más significativo es la apropiación del material textil para representar su mundo creativo donde la *Pedagogía Waldorf* se manifiesta en el énfasis sobre la calidad sensorial de los materiales (textiles naturales); el contacto con las telas permite una "vivencia interior" donde el niño protege su individualidad mientras desarrolla su voluntad a través del juego libre.

La "A" de artes actúa como puente hacia la ciencia donde la secuencia del “artefacto mágico, la botella espumosa” permite desde la sensorialidad que los niños y niñas sientan la densidad de la pintura *Ian Samuel dice “pacito, se sale la pintura” viendo como su compañero Camilo oprimía la botella con fuerza.*

La vivencia se manifiesta en sus rostros de sorpresa con miradas de hipótesis visual al ver cómo los colores no siempre se mezclan, si esa no es la intención *Dulce dice “¡Me gusta rosado!”* *Antonia afirma “¡La mía es de color azul!”* a su vez van generando afirmaciones espontáneas sobre el peso y el movimiento *Salome le dice “¡Pinte aquí, se rompe el papel!” esto al ver que Samuel, no cambiaba de lugar al pintar con su botella.*

La creación de la botella mágica es un ejercicio de observación que puede analizarse desde el *andamiaje de Vygotsky*, cuando la docente realiza preguntas sobre lo que está sucediendo está proporcionando el andamiaje necesario para que el arte se convierta en un vehículo de conocimiento científico (STEAM).

También desde la perspectiva de *Bronfenbrenner*, la incorporación del artefacto creado por las familias (la botella) brinda seguridad, fomenta la confianza, ya que valida la identidad del niño



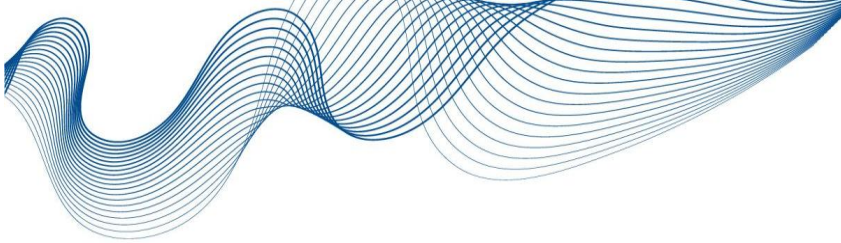
y la niña “Mi papito me lleno de azul” La demostración de orgullo valida la experiencia y fortalece la autoimagen.

Ahora encontramos el momento de la ingeniería artística colectiva en la secuencia “Construimos ciudades de colores” donde al construir juntos, inician a tomar decisiones y negociar significados, lo que Vygotsky definiría como una función cognitiva que se fomenta en la socialización, encontrando diálogos sobre “¿cómo?, ¿dónde y por qué? colocar cada tubo o ficha para que la “ciudad” crezca entre colores, tamaños y formas, integrando el pensamiento lógico con la composición visual, al co-crear.

En ese momento *Ian Andrés sonríe al ver todo este material, la expresión gestual con sus ojos y sonrisa me dice “Ya sé que voy a construir” Samuel elige unas bases anchas con cuadrados de cartón, Erick se arriesga a levantar torres altas con solo una base.*

90

Dentro de la instalación artística, se evidencia como el ambiente del tercer maestro según *Reggio Emilia* es el generador de posibilidades con el juego libre y simbólico donde los niños y niñas transita libremente e inician ver cómo toman forma sus “castillos, torres, casas, caminos y edificios” con creatividad e imaginación *Matías y Erick iniciaron armando torres con las piezas, Erick dice con emoción: “¡Mira, mira, está muy alta, se va a caer!”* Sofía organizó los tubos formando una secuencia “amarillo-rojo-azul”, evidenciando procesos de pensamiento lógico-matemático.



Para la culminación vivencial de estas secuencias, se invitó a las familias a participar de un espacio creativo, teniendo presente la conexión emocional del niño y la niña con sus figuras de apego, los materiales y su obra, haciendo énfasis en *pedagogía Waldorf*, involucrado equilibradamente el pensar, el sentir y el hacer.

Esta participación familiar es momento emotivo, cuando los niños y niñas ven llegar a sus padres y acudientes sus ojos brillan, sus gestos cambian, se ven felices *dice Sara a su mamá con alegría “¡Eres una niña, siéntate!”* escuchan un cuento en movimiento (pinta ratones) con atención, participan y sonríen; dice *Dereck “se revolvieron ¡son otros colores!” entre Victoria, Camilo y Andrés entre gritos y risas dicen “¡Se metieron a escondidas! ¡dejaron huellas de colores! ¡Unas grandes, otras pequeñitas!* Se observa en este momento esa premisa de Vygotsky sobre la importancia de “mostrar y compartir”, convirtiendo el aprendizaje en un proceso social y colaborativo.

91

Ahora la expectativa de ser una parte de ese cuento de colores “*¿A dónde vamos? ¿Qué vamos a hacer? se escucha decir en voces bajitas*”. El aula está convertida en un lienzo de colores para co-crear en familia, encontrando materiales convencionales como la pintura y la arcilla con elementos cotidianos de casa (esponjas, bombas rellenas de harina, rodillos, moldes).

En este momento se evidencia la transformación del espacio físico en una “galería artística viva de movimiento” bajo la mirada de *Reggio Emilia*, esto comunica y visibiliza los procesos, permitiendo que el ambiente hable por sí solo que documenta y da valor al pensamiento del niño y la niña. Se resalta que dentro de esta experiencia artística al tener contacto con los materiales que

existen vínculos afectivos entre la escuela y la familia Bronfenbrenner (mesosistema), consolidando un entorno que reconoce a los niños y niñas como sujetos investigadores, autónomos y transformadores de su propia realidad dentro de su contexto social. Se finaliza con la “documentación viva” al observar y escuchar como describían sus creaciones.

Fuera del aula contamos con un “Instagram movable-mural” donde las familias visualizaban los momentos vivenciales, significativos y creativos el día del desarrollo de la secuencia didáctica. En la galería movable los niños y niñas se ven reflejados en las fotografías, junto con sus creaciones. Los niños y niñas allí se reconocen como sujetos capaces de transformar su realidad a través del arte.

Como reflexión final el impacto de la "A" de artes en el enfoque STEAM, tras el análisis de los resultados, se concluye que la integración de las artes en el enfoque STEAM no es un complemento decorativo, sino el lenguaje natural a través del cual los niños y niñas de 2 a 3 años explora el mundo.

La propuesta pedagógica logró que los niños pasaran de la observación pasiva a la indagación activa, demostrando que incluso a edades tempranas, son capaces de formular hipótesis, resolver problemas técnicos y construir valores de convivencia armónica.

4.4. Análisis cualitativo e interpretación de la entrevista a docentes.



Tras la implementación de las diez secuencias didácticas centradas en la “A” de artes del enfoque STEAM, resulta importante analizar la percepción de las docentes del nivel de párvulos del Jardín Social San Benito.

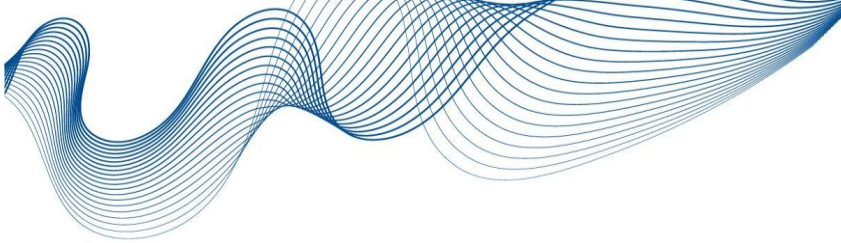
Este apartado cualitativo se constituye como un escenario de reflexión sobre la propia praxis, permitiendo documentar la transición desde modelos tradicionales hacia una mediación pedagógica innovadora. Bajo esta perspectiva, se busca triangular las vivencias en el aula con los postulados de Vygotsky sobre el andamiaje y la construcción social del conocimiento, el modelo ecológico de Bronfenbrenner en la vinculación del entorno familiar, y los principios de Reggio Emilia sobre el ambiente como tercer maestro, Waldorf con el respeto por los ritmos de aprendizaje de los niños y niñas.

Así, las entrevistas semiestructuradas que se presentan a continuación no solo actúan como registro de experiencias, sino como evidencia de la transformación didáctica que posibilita el desarrollo integral y el pensamiento científico-creativo en los niños y niñas de 2 a 3 años.

4.5. Relato de la entrevista pedagógica a docentes

Para la presente entrevista, la información se organizó contemplando el eje Temático, las preguntas orientadoras y el registro de respuesta / aportes pedagógicos.

Al iniciar el diálogo, se abordó el Eje 1: El Arte como Mediador del Pensamiento (Vygotsky y STEAM). Se planteó la inquietud 1. Tras observar las secuencias (flores, burbujas), ¿cómo ayudó el arte a entender conceptos científicos? Ante esto, la docente Sandra Infante refiere



que “Cuando los niños y niñas dibujaron, la observación dejó de ser una “copia” para convertirse en un registro científico. Ya que al dibujar la flor antes y después del colorante, los niños y niñas materializan una hipótesis” (Vygotsky). De este modo, se evidencia que el arte permite que el concepto abstracto de “capilaridad” sea visible y tangible para un niño de 2 años a 3 años.

Siguiendo esta línea, se preguntó: 2. ¿Hubo expresiones gráficas que evidenciaran el “hacer visible el pensamiento”? Al respecto, la docente Catherine Zea observó que el “error” en la mezcla (masa pegajosa) no generó frustración, sino una ayuda colectiva, cuando los niños y niñas solucionaron entre ellos “como dejar la masa más sólida para que no se les pegara en las manos”. Así, se concluye que el lenguaje gráfico (el rastro del color en el papel o la mezcla de texturas) es la evidencia del proceso cognitivo donde el niño y la niña comprende la transformación de la materia.

94

Posteriormente, la conversación transitó hacia el Eje 2: El Ambiente y los Materiales (Reggio Emilia y Waldorf). Al preguntar sobre la pregunta 1. ¿Diferencias en atención y asombro en el taller de luz neón o sombras?, la respuesta llegó para la docente Julieth Angulo “Esta secuencia innovadora para los niños y niñas, se evidencia que el ambiente actuó como el Tercer Maestro; el transformar el aula, genero asombro”. Se evidencio que la oscuridad eliminó los distractores del aula, enfocando la atención en el fenómeno físico de la luz. Se observó una autorregulación orgánica: el silencio del espacio oscuro invitó a la concentración profunda. Luego, frente a la pregunta 2. ¿Interacción con materiales naturales frente a plásticos?, se destacó que para la docente María Romero: El uso de “Elementos no estructurados” (hojas, semillas,

ramas) fomentó una “alfabetización sensorial”. A diferencia del juguete plástico que tiene una función única, el material natural es abierto (multifuncional), lo que obliga al niño a ejercer su autonomía para decidir qué representar.

Al profundizar en el Eje 3: Desarrollo Integral y Convivencia, se cuestionó en la pregunta 1. ¿Fomenta el STEAM la colaboración en los niños y niñas? La docente Sandra Infante, refiere que el STEAM transforma el juego paralelo en juego colaborativo. El reto técnico (hacer que la burbuja no se rompa o que la torre no caiga) crea una necesidad real de comunicación.

Entonces el arte es el hilo que une las subjetividades individuales en un proyecto común. En cuanto a la pregunta 2. ¿Impacto en niños y niñas dispersos?, se escuchó el aporte de la profesora Julieth Angulo: La metodología del enfoque STEAM reduce la brecha de participación; en el caso como el de Isaac, la estimulación sensorial (luz neón, texturas) actúa como una “goma” que capta su interés sostenido, permitiéndole pasar de observador a protagonista de su propio aprendizaje.

Finalmente, al explorar el Eje 4: Conexión con el Entorno (Bronfenbrenner), se planteó en la pregunta 1. ¿Involucrar elementos del hogar hace el aprendizaje más significativo? En este aspecto, la docente Catherine Zea refiere que “Se fortalece el mesosistema (vínculo familia-jardín).

El uso del “burbujero, la botella de impresión, el caballete” hecho en casa por los padres de familia o traer las ollas de la cocina dota de un valor cultural al enfoque STEAM, haciendo que



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

el niño y la niña no siente que el conocimiento es algo “lejano o ajeno” que solo está en el jardín, sino que está en su cotidianidad.

Para cerrar, la pregunta 2. ¿Ayuda a que las familias comprendan la capacidad investigativa de sus hijos?, la conclusión fue que para la docente María Romero, se rompe el paradigma de la ficha de diligenciar. Al ver que el niño explica un fenómeno físico usando materiales del entorno, la familia valida la investigación infantil. Esto educa a los padres en una visión de infancia capaz y potente, alejándolos del modelo de repetición.

4.5. Matriz integradora de triangulación y consolidación de logros

A continuación, se presenta la matriz (Ver tabla 6) que sintetiza la relación entre los datos recolectados, la teoría y la práctica pedagógica.

96

Tabla 6. *Triangulación y Consolidación de Logros STEAM*

Ventana del Desarrollo / Categoría	Secuencias Relacionadas	Hallazgo e Intención Pedagógica (Logro)	Evidencia en el Aula (Voces y Registros)	Sustento Teórico (Autores)
Cognitiva / Mediación Simbólica	1, 9 y 10	Formulación de hipótesis y pensamiento lógico. Comprensión de fenómenos físicos (capilaridad), nociones espaciales y transformación de la materia.	"La flor toma agua de colores" (Danna). Torres estiradas "como nubes" y uso de bases geométricas para el equilibrio (Joel y Erick).	Vygotsky: El arte como mediador para alcanzar la Zona de Desarrollo Próximo.
Socio-afectiva / Conexión Familiar	2, 7 y 10	Vínculo y colaboración. Fortalecimiento del sentido de pertenencia y	Emmanuel añade harina a la masa de Dulce para ayudarla. Juegos de roles: "Hoy el papá es quien	Bronfenbrenner: Interacción positiva entre microsistemas (hogar-jardín).



		resolución de problemas entre pares a través del trabajo con las familias.	cocina". Padres e hijos como protagonistas químicos" con la gelatina.	
Comunicativa / Ambiente Provocador	3, 4 y 6	Múltiples lenguajes y percepción. Exploración de la física óptica (luz/sombra) y construcción de identidad cultural mediante la narrativa.	"¡Mira, mis dientes brillan!" (Ian Samuel). Creación de historias con sombras proyectadas. "Auto-reconocimiento" frente al espejo con ponchos diseñados por ellos.	Reggio Emilia: El ambiente como "Tercer Maestro" y la pedagogía de la escucha.
Motora (Arte) / Sensibilidad Orgánica	5 y 8	Coordinación y control tónico. Desarrollo de la motricidad fina y control respiratorio mediante el contacto con materiales no estructurados.	Soplado controlado para crear "burbujas arcoíris". Estampado con presión en botellas espumosas sobre cartulinas blancas y negras (Michell).	Waldorf: Respeto por el ritmo natural y la conexión "cabeza, corazón y manos"

4.6. La "A" de Artes como eje transformador.

A la luz de los hallazgos presentados, se evidencia que la implementación del enfoque STEAM mediado por el arte en los niños y niñas de 2 a 3 años trasciende la ejecución de experiencias aisladas para convertirse en un eje transformador.

El análisis conjunto de las voces docentes, la observación participante y las voces y producciones de los niños y niñas dentro de las secuencias didácticas, permite establecer cuatro grandes conclusiones analíticas que cierran este capítulo:

1. Mientras que el diagnóstico inicial reveló que las docentes perciben la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas como áreas complejas o en ocasiones son carentes de recursos; la propuesta demostró que, en la primera infancia, estos campos se materializan a través de la resolución de problemas cotidianos. El “burbujero”, la botella espumosa o el sistema de teñido de flores no fueron vistos por los niños y niñas como dispositivos tecnológicos, sino como extensiones de su capacidad creadora. El arte, por tanto, es un interfaz entre las áreas del conocimiento, haciéndolo cercano, novedoso y emocionante.

2. El asombro y la provocación por medio del arte como motor de la Zona de Desarrollo Próximo, donde la integración de los principios de Reggio Emilia y Waldorf permitió que el ambiente y los materiales naturales actuaran como andamiajes (Vygotsky). El asombro ante la luz neón o la textura de la masa casera no fue un fin en sí mismo, sino el combustible que activó procesos cognitivos. Voces como las de Joel e Ian Samuel confirman que, cuando el niño se asombra, su pensamiento lógico-científico emerge de manera espontánea para explicar su entorno.

98

3. La construcción de un aprendizaje “ecológico”, siguiendo el modelo de Bronfenbrenner, la investigación logró permear el microsistema familiar. Al traer elementos del hogar al jardín, tener la presencia de algunos padres de familia o acudientes, dentro de las experiencias, les permitió conocer “Las vivencias de aprendizaje” de sus hijos e hijas. La participación de las familias no solo facilitó recursos, sino que resignificó el papel del juego en casa, validando que se puede aprender ingeniería, matemáticas y ciencia desde la calidez de la cocina, el cuidado de una flor o jugar con una linterna.

4. Un hallazgo de esta investigación es el potencial del arte como vehículo de inclusión, se observó que niños y niñas con perfiles de aprendizaje divergentes o tendencia a la dispersión, como el caso de Isaac y Jacob, lograron niveles de concentración y tranquilidad excepcionales.

Esto demuestra que el enfoque STEAM desde la “A” de Artes, fundamentado en la Pedagogía Waldorf, protege la voluntad del niño y respeta sus ritmos individuales, ofreciendo múltiples canales de expresión que trascienden el lenguaje verbal tradicional.

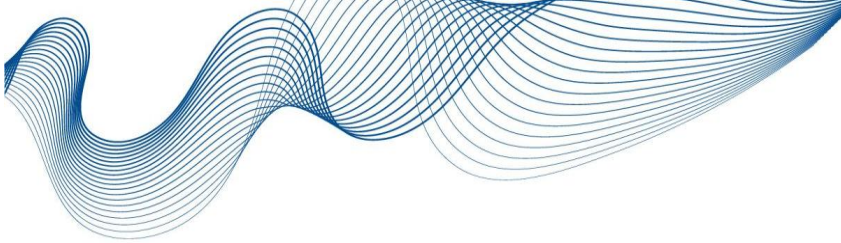
Este proceso investigativo confirma que los docentes somos capaces de diseñar los escenarios artísticos adecuados para escuchar a los niños y niñas, beneficiando su desarrollo integral con la implementación del enfoque STEAM. La sistematización aquí presentada deja de ser un registro de experiencias artísticas para convertirse en un testimonio real de las vivencias dentro de los escenarios artísticos, como el aula se transforma y se convierte en un escenario novedoso para el niño y la niña convirtiéndolos en investigadores innatos.

99

Además, los resultados obtenidos fortalecen las bases para las conclusiones definitivas y las recomendaciones institucionales que se presentan en el siguiente capítulo, donde se proyectará la sostenibilidad de esta propuesta en el Jardín Social San Benito.

4.7. Reflexión sobre el rol docente

En el marco de la Investigación-Acción Pedagógica, la implementación del enfoque STEAM se encuentra en un proceso de tránsito para re-aprender y transformar la labor docente



“¡El docente en primera infancia dejando de ser un transmisor de contenidos a un mediador de asombros!” El rol docente como investigador.

Al encontrar una pedagoga como la Reggio Emilia, el rol docente se centra en la escucha activa y la observación participante, resaltando la importancia de documentar “escuchar, observar, dialogar” comprendiendo este proceso de planificación; el cual se construye en compañía de los niños y niñas, siendo una hipótesis de trabajo que se ajusta al ritmo del niño y la niña.

La práctica dentro de la ejecución de la propuesta didáctica, mostró que es importante capturar el momento en que un niño y niña que tiene entre los 2 a 3 años se detiene a observar, pensar y preguntar *¿El por qué el agua cambia de color o por qué sus dientes brillan en la oscuridad?*

100

El docente se convierte en un mediador del pensamiento, utilizando el arte como la principal herramienta para que el niño y la niña transite por su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) en lugar de dar por hecho verdades o teorías; el docente permite que el lenguaje simbólico del niño y la niña construya el sentido ante fenómenos naturales o situaciones que ocurren a su alrededor.

La reflexión docente aquí valora el proceso de indagación por encima del resultado, transformando las preguntas de los niños y niñas en el motor de su propio aprendizaje. El docente observa cómo el contacto con procesos manuales y naturales fortalece la conexión emocional con el conocimiento, permitiendo que el aprendizaje pase primero por el cuerpo antes que por el concepto mecánico de la memorizar.

El docente al involucrar a las familias las convierte en “protagonistas activos del aprendizaje” dentro de las experiencias artísticas, validando así los saberes y relatos que el niño y niña trae de su casa

4.8. La construcción de sentido en el Jardín Social

Al contrastar los resultados con el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner, se concluye que la efectividad de la didáctica dependió de la conexión con el microsistema familiar. El hecho de que los niños y niñas manipularan materiales preparados en casa otorgó una carga emocional a la ciencia, convirtiendo el aula en un escenario artístico de afectos.

Como sostiene Vygotsky, el aprendizaje es una actividad socia y en el Jardín Social San Benito, la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas no son áreas de conocimiento aisladas, son experiencias colectivas donde el arte permitió que niños y niñas de 2 a 3 años las vivenciaran y las hicieran visible dentro de su mundo infantil, generando así sus primeras teorías sobre la vida.

Finalmente, el enfoque STEAM, cuando se vivencia desde la “A” de Artes, empodera al niño y niña como un sujeto investigador y creador desde su visión. La didáctica en la primera infancia promueve la transformación de los procesos de aprendizaje donde los niños y niñas logren asombrarse, aprendan a conocer la naturaleza y de construir vínculos de convivencia armónica a través de la creación compartida con sus pares.



El Jardín Social San Benito se transformó, a través de esta intervención, en un espacio donde la ciencia respira colores, la tecnología es conocida desde lo simple y complejo de los artefactos caseros, la ingeniería se construye desde el juego con bloques y ramas y las matemáticas desde las nociones; donde cada voz de los niños y niñas es el inicio de un nuevo conocimiento.

CAPITULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Se concluye que la “A” de Artes no es un área del conocimiento en el enfoque STEAM, sino el eje del desarrollo integral donde por medio de la didáctica brindemos la oportunidad de utilizar lenguajes expresivos que le permita a los niños y niñas de 2 a 3 años logran exteriorizar procesos de pensamiento que aún no pueden verbalizar, validando la teoría de la mediación simbólica de Vygotsky.

La investigación demostró que la configuración de un ambiente provocador, siguiendo los principios de Reggio Emilia es determinante para la indagación. Además, cuando se transforma el aula convencional en un laboratorio o taller donde la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas se vivencie sin la necesidad de una instrucción directa; permitiendo que la curiosidad natural del niño y la niña sea el motor del aprendizaje y de las futuras propuestas pedagógicas.

En coherencia con la pedagogía Waldorf, se evidenció que el uso de materiales naturales y no estructurados respeta el ritmo de los niños y niñas. La construcción de puentes con bloques de madera o la creación de pigmentos orgánicos permitió una conexión entre la razón “lógica matemática” y la emoción “hablar, reír, gritar” ante el asombro, logrando un desarrollo verdaderamente integral desde el pensar, sentir y hacer.

Se ratifica, bajo el modelo de Bronfenbrenner, que el aprendizaje científico es más significativo cuando involucra el contexto familiar. La participación de los padres de familia en la recolección de materiales y el intercambio de saberes culturales fortalecieron la identidad de los niños y dieron sentido social a la investigación dentro de Jardín Social San Benito.

En síntesis, la "A" de Artes en el enfoque STEAM demostró no ser un simple complemento para resaltar la creatividad dentro de las áreas del conocimiento, sino el eje didáctico que humaniza y hace accesible la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas en la primera infancia. Esta articulación permitió transformar el aula de los niños y niñas de 2 a 3 años del Jardín Social San Benito en un verdadero escenario de asombro, curiosidad, indagación genuina y la construcción de conocimiento social.

Se concluye, por tanto, que las experiencias artísticas actúan como el lenguaje natural que permite verbalizar hipótesis, resolver problemas y movilizar el pensamiento crítico. Asimismo, se evidencia un impacto altamente positivo frente a la participación genuina, destacándose los tiempos de concentración de los niños y las niñas fueron notablemente más largos y en la capacidad de colaboración entre pares.

104

La investigación demuestra que, desde edades tempranas es posible acercar la indagación científica cuando se respetan los ritmos de aprendizaje, se validan sus múltiples lenguajes expresivos, tal como se evidencio en la autonomía que mostraron al transitar por las diferentes experiencias artísticas propuestas dentro de las secuencias didácticas como por ejemplo el estampar sobre telas o papel con pintura utilizando artefactos o al decidir qué colores integrar en

sus creaciones con estas acciones, se reconoce a los niños y niñas como sujetos activos de su propio aprendizaje.

5.2. Aplicabilidad y contribución en el campo educativo

Este proyecto es altamente replicable en diferentes contextos educativos, ya que demuestra que la “tecnología” en primera infancia no requiere dispositivos digitales, sino en la “tecnología de los materiales”. La implementación del enfoque STEAM, solo requiere de un grupo de docentes con mirada investigadora, lo que lo hace viable para cualquier Jardín Social del país.

La mayor contribución de este trabajo al campo educativo es la conceptualización del arte en la primera infancia. Se entrega a la comunidad educativa una secuencia didáctica donde el arte deja de ser una manualidad decorativa y repetitiva para convertirse en una herramienta de indagación artística-científica.

105

El enfoque STEAM aporta una base sólida para que otros docentes vean en los lenguajes de los niños y niñas la clave para formar el pensamiento crítico, la curiosidad y la sensibilidad desde edades tempranas, preparando a las nuevas generaciones no solo para saber, memorizar automáticamente; sino para sentir y transformar su realidad.

5.3. Recomendaciones

A partir de los hallazgos y conclusiones de la presente investigación, se formulan las siguientes recomendaciones dirigidas a los diferentes actores de la comunidad educativa:

Para el Jardín Social San Benito es necesario consolidar espacios de provocación permanentes, se sugiere gestionar y mantener espacios físicos de experimentación, como “Laboratorios o Atelier”, inspirados en los principios de Reggio Emilia como tercer maestro donde estos ambientes provocadores formen parte de la cotidianidad de las niñas y los niños, permitiendo el disfrute de experiencias artísticas y científicas que no dependan exclusivamente de fechas especiales o cronogramas.

El Jardín Social San Benito debe fortalecer el tejido familiar siguiendo el modelo ecológico de Bronfenbrenner; el cual está inmerso en su proyecto educativo. Se recomienda continuar involucrando activamente en las propuestas pedagógicas a las familias para que el aprendizaje sea verdaderamente significativo. Se debe reconocer que el integrar saberes y materiales del hogar dentro de las secuencias didácticas consolida a los integrantes de las familias como co-creadores y constructores del conocimiento y extiende la indagación científica a la realidad afectiva de las niñas y los niños.

106

Para las docentes de primera infancia es necesario transformar el rol docente hacia la mediación. Se recomienda transitar de las actividades dirigidas paso a paso hacia una pedagogía fundamentada en la escucha activa y la observación participante. El rol de la docente en primera infancia debe centrarse en actuar como facilitadora, formulando preguntas movilizadoras que inviten a las niñas y los niños a la toma de decisiones y a la exploración autónoma de su entorno.

El diversificar las materialidades en el aula en sintonía con la Pedagogía Waldorf, es fundamental integrar en los mobiliarios y dentro las planeaciones el uso frecuente de materiales no estructurados y elementos de la naturaleza, ya que esto permite alejar la experiencia artística de



la rigidez de los materiales industriales, conectando el aprendizaje con la sensibilidad natural de la infancia a través de una exploración sensorial.

A nivel metodológico e investigativo “STEAM en Primera Infancia” Se sugiere promover dentro de las comunidades educativas la idea de que el enfoque STEAM no debe limitarse a una visión técnica de las áreas del conocimiento ni requiere de dispositivos tecnológicos complejos. Se debe continuar documentando cómo el juego simbólico, el arte y el cuerpo son los verdaderos mediadores con los que las infancias interpretan y transforman su mundo

6.REFERENCIAS

Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Integración Social. (2013). Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito. Recuperado de <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/1156>

Andía Zuluaga, C. (2023). El enfoque STEAM en la transformación de las prácticas pedagógicas en educación infantil. Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD. [andiazc.pdf](#)

Arguello, V., Chaparro, M. A., & García, L. N. (2020). STEAM Creative. Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Belalcázar, A. F. (2025). Rutas Mágicas: tradición oral y experiencias STEAM en la primera infancia. Educación y Educadores, 27(2). <https://doi.org/10.5294/edu.2024.27.2.4>

Briones, G. (1998). Formación de docentes en investigación educativa. Convenio Andrés Bello.

Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Paidós.

Cardona Toro, H. L., & Rodríguez Hernández, N. (2021). Enfoque STEAM. Una posibilidad para la formación de maestros en Educación Infantil [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.50>



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Castañeda Robles, H. (2024). Descubriendo el Poder de STEAM: Una Mirada Innovadora a la Educación Inicial en la Región Caribe de Colombia. LOGINN Investigación Científica Y Tecnológica, 8(1). <https://doi.org/10.23850/25907441.6346>

Chálela, E., Londoño, M., & Rojas, P. (2012). Módulo del Proyecto de investigación para la licenciatura en educación preescolar. Editorial USTA.

Chica, M. F., & Rosero Prado, A. L. (2012). La construcción social de la infancia y el reconocimiento de sus competencias. Revista Guillermo de Ockham, 10(2), 103–112.

Colsubsidio. (2025). Jardines Sociales: Experiencias significativas para la primera infancia. Dirección de Primera Infancia.

109

Díaz Celis, A. N. (2025). El enfoque STEAM en la transformación de las prácticas pedagógicas de las maestras y maestros de educación infantil [Trabajo de grado, UNAD]. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/69093/andiazc.pdf?sequence=3>

García Fuentes, O. (2023). O enfoque educativo STEAM para a educación infantil: ¿Tendencia ou pertinencia? [Tesis doctoral, Universidad de Vigo].

Gandini, L. (2011) Play and the hundred languages of children: An interview with Lella Gandini. *American Journal of Play*, 4(1), 1–18. <https://research-ebSCO-com.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/linkprocessor/plink?id=6fdb59e0-c53a-3541-b603-b3fae57230ce>



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Gómez Salamanca, L. P. (2023). *Principios Pedagógicos de Rudolf Steiner. Escuelas Waldorf en Colombia* [Tesis doctoral, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional USTA. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/53000>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Herrera-Occ, Milagros Consuelo, & Gonzales-Soto, Victor Augusto. (2023). El Juego Simbólico en el Desarrollo de Competencias en la Primera Infancia. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes*. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2665-02662023000200039&script=sci_arttext

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2022). Informe de resultados de evaluación de impacto: Servicios de atención y educación inicial. Econometría S.A. https://www.icbf.gov.co/system/files/informe_de_resultados_evaluacion_de_impac

Kawulich, B. B. (2006). Participant observation as a data collection method. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2).

Lemkow, G., & Pedreira, M. (2020). Con las familias: STEM en familia. *Aula de Infantil*, (103), 24.

Maeda, J. (2013). STEM + Art = STEAM. *The STEAM Journal*, 1(1), Artículo 34. <https://doi.org/10.5642/steam.201301.34>



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Malaguzzi, L. (2014). La educación infantil en Reggio Emilia. Octaedro.

<https://elibro.net/es/ereader/usta/61950>

Ministerio de Educación Nacional. (2021). Guía STEAM+Género. Bogotá.

<https://www.colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/guia-steam-genero>

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Colección STEM+. Colombia Aprende.

<https://www.colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/stemColombia>

Mosquera Blanco, T. N. (2024). Actividades STEAM en el aprendizaje de las niñas y niños al interactuar en diversas experiencias basadas en la exploración del medio.

Orozco-Hormaza, M., Sánchez-Ríos, H., & Cerchiario-Ceballos, E. (2012). Relación entre desarrollo cognitivo y contextos de interacción familiar. *Universitas Psychologica*, 11(2), 427–440.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343976483007>

Ortiz-Revilla, J., Sanz-Camarero, R., & Greca, I. M. (2023). The impact of integrated STEAM education on arts education: A systematic review. *Education Sciences*, 13(11).

<https://doi.org/10.3390/educsci13111139>

Páez Mayoral, A. M., & Valencia Manquillo, R. (2023). Formación docente en estrategias lúdicas para el desarrollo de habilidades tempranas orientado a STEAM [Trabajo de grado, Fundación Universitaria Los Libertadores].

<https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/4cf6f99d-8c4e-4e37-a901-5a4c7d51ef18/content>



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Quiroga, P., e Igelmo, J. (2013). La pedagogía Waldorf: una educación para la libertad. [Citado en el texto del PDF, p. 86].

Rey, M., Arrufat, J., & Matin, A. (2022). El arte en STEAM. Estrategias para fomentar el arte en proyectos STEAM. *Ciències*, (46), 1–12.
<https://revistes.uab.cat/ciencies/article/download/n46-rey-arrufat-matin/466-pdf-es/1142>

Rhode Island School of Design. (2014). La Escuela de Diseño de Rhode Island lanza el mapa STEAM. RISD Newsroom. <https://www.risd.edu/news/for-press/press-releases/rhode-island-school-design-launches-steam-map-demonstrate-global>

Sánchez Sánchez, R. (2019). El pensamiento de Vygotsky y su influencia en la educación. *Revista Educación y Humanismo*, 21(2), 1–10.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7587110.pdf>

112

Sanipatin, B. (2025). El modelo STEAM como enfoque pedagógico innovador en la educación inicial de Ecuador. *Revista Chakiñan*, (26), 256–270.

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.

TEDx Talks (Salazar, A.). (2025). El arte no es útil, es vital [Video]. YouTube. YouTube.
https://youtu.be/94gagBj_AUg



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Torrico Linares, E. et al. (2002). El modelo ecológico de Bronfenbrenner como marco teórico de la Psicooncología. *Anales de Psicología*, 18(1), 45-59. [Citado en el texto del PDF, p. 47].

Universidad Europea. (2025). Enfoque STEAM: Una apuesta por la educación del futuro. <https://universidadeuropea.com>

Vygotsky, L. S. (2022). *La imaginación y el arte en la infancia: Ensayo psicológico*. Ediciones Akal. <https://elibro.net/es/lc/usta/titulos/271795>

Yakman, G. (2006). STEAM education: An overview of creating a model of integrative education. Virginia Polytechnic Institute.

Zambrano, K. (2017). Fortalecimiento de las matemáticas a través de las STEAM en la Tecnoacademia de Neiva. *Revista Ciencias Humanas*, 14(1), 39-52. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/CienciasHumanas/article/view/3796>

Zubizarreta, A. C., Lastra, M. G., & del Río, O. M. G. (2024). Enfoque STEAM y Educación Infantil: una revisión sistemática de la literatura. *Ensayos Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 39(1), 16-34



ANEXOS

Anexo A: Cronograma

Fases de la Investigación	Actividades Principales	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6
Fase 1: Preparatoria y Diagnóstica	Revisión bibliográfica y ajustes al marco teórico.	X					
	Diseño y validación de instrumentos (Encuesta y Diarios).	X					
	Aplicación de la Encuesta diagnóstica a docentes (Google Forms).		X				
	Observación directa de las prácticas actuales en el aula.		X				
Fase 2: Diseño de la Propuesta	Diseño de las experiencias STEAM y organización de secuencias didácticas.		X	X			
	Selección y recolección de materiales (estructurados y no estructurados).			X	X		
Fase 3: Trabajo de Campo (Implementación)	Ejecución de las secuencias didácticas con los niños, niñas y familias.				X	X	
	Registro en diarios de campo y documentación fotográfica.				X	X	X
	Encuentros de retroalimentación con docentes y familias. Entrevista docentes					X	X



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Fase 4: Sistematización y Análisis	Transcripción y organización de la información recolectada.					X	X
	Triangulación de datos (Observación, Encuestas, Producciones).						X
	Redacción de resultados, conclusiones y discusión final.						X

ANEXO B

Instrumento de Encuesta a Docentes

		Encuesta a docentes de primera infancia Jardín Social San Benito
Título: Percepciones sobre el enfoque STEAM en la Primera Infancia.		
Objetivo: Caracterizar los conocimientos y prácticas pedagógicas de las docentes respecto a la integración de Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas.		
Formato: Formulario digital (Google Forms).		
I. Información General y Perfil Profesional.	Años de experiencia total como docente (Respuesta corta): Nivel educativo actual en el que trabaja: ☐ Sala materna (4 meses- 11 meses) ☐ Caminadores (1 año- 2 años) ☐ Párvulos (2 años-3 años) ☐ Pre jardín (3 años- 4 años) Nivel de formación académica: ☐ Técnica / Tecnóloga ☐ Profesional Licenciatura) ☐ Especialización ☐ Maestría	

115



	4. ¿Ha recibido capacitación o formación específica sobre metodologías de enseñanza activas (ej. Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Colaborativo)? (Respuesta corta)
II. Conocimiento del Enfoque STEAM	5. ¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre el enfoque STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas)? ☐ [] Si ☐ [] No 6. De las siguientes disciplinas, por favor, indique cuáles asocia directamente con el Enfoque STEAM: ☐ [] Ciencias ☐ [] Tecnología ☐ [] Ingeniería ☐ [] Artes ☐ [] Matemáticas. 7. ¿Cómo calificaría su nivel de comprensión sobre la implementación del Enfoque STEAM en la primera infancia? ☐ [] Nulo ☐ [] Básico ☐ [] Intermedio ☐ [] Avanzado ☐ [] Experto 8. ¿Identifica en qué se diferencia el enfoque STEAM del enfoque STEM? (Sí/No y en otro escriba una breve justificación) ☐ [] Si. ☐ [] No. ☐ [] Otros.
III. Implementación y práctica docente	9. ¿Con qué frecuencia integra actividades de experimentación científica en su jornada pedagógica? ☐ [] Nunca ☐ [] Diariamente ☐ [] semanal ☐ [] Mensual ☐ [] Ocasionalmente 10. ¿Qué recursos o materiales utiliza principalmente para las actividades STEAM? (Seleccione los más frecuentes) ☐ [] Material reutilizable ☐ [] Bloques/construcción



	☐ [] Juegos científicos ☐ [] Kits de robótica/programación ☐ [] Tecnología digital (Tablets, Apps) ☐ [] Naturaleza/elementos del entorno 11. ¿Cuál de los siguientes considera que es el principal beneficio de implementar STEAM en la primera infancia? (Fomenta la curiosidad, Desarrolla el pensamiento lógico, Promueve la creatividad, Mejora la coordinación motora, Prepara para el futuro) 12. ¿Qué área del conocimiento del enfoque STEAM le resulta más desafiante integrar en sus experiencias? (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte, Matemáticas) ☐ [] Todas. ☐ [] Ciencia. ☐ [] tecnología ☐ [] Ingeniería ☐ [] Arte ☐ [] Matemáticas
IV. Desafíos y necesidades de formación	13. Identifique los principales desafíos que enfrenta (o cree que enfrentaría) al intentar implementar el Enfoque STEAM: ☐ [] Falta de recursos ☐ [] Falta de formación/conocimiento ☐ [] Tiempo limitado en el currículo ☐ [] Falta de apoyo institucional ☐ [] Desinterés de los niños ☐ [] Otros 14. ¿Estaría interesado/a en recibir formación o capacitación sobre el Enfoque STEAM aplicado a la primera infancia? ☐ [] Sí ☐ [] No ☐ [] Tal vez 15. Si la respuesta anterior fue "Sí", ¿Qué formato de capacitación prefiere? ☐ [] Curso virtual ☐ [] Talleres presenciales ☐ [] Acompañamiento en el aula ☐ [] Material de aprendizaje autónomo 16. ¿Qué temas específicos le gustaría abordar en una capacitación de STEAM? (Respuesta larga)



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

ANEXO C Matriz de Observación y Mediación Pedagógica

Categoría de Análisis	Indicadores Observables	Registro de Evidencias	Reflexión Docente (El "Por qué")
Provocación y Asombro (Contexto)	Interés espontáneo por materiales naturales, artísticos o sensoriales.	Gestos, juegos previos y niveles de atención en el ambiente.	<i>¿Qué elemento del entorno activó la curiosidad?</i>
Desafíos del Desarrollo	Identificación de dimensiones a fortalecer (motriz, lenguaje, cognitiva, socioemocional).	Situaciones detectadas en la manipulación o interacción.	<i>¿Cómo responde la propuesta a los ritmos individuales?</i>
Indagación Infantil (Voces)	Preguntas frecuentes, formulación de hipótesis ("¿Qué pasa si...?").	Citas textuales , expresiones de asombro y juego simbólico.	<i>¿Qué teoría está construyendo el niño sobre el mundo?</i>
Eco-Cultura (Sistemas)	Prácticas culturales, relatos de padres o conexiones con la vida en el hogar.	Comentarios del niño sobre su familia o saberes compartidos.	<i>¿Cómo se vincula el aprendizaje con su microsistema?</i>
Intencionalidad STEAM	Relación entre la exploración artística y la resolución de problemas.	Descripción de la creación o el "artefacto" resultante.	<i>Fundamentación de la experiencia propuesta.</i>

118

Acta de observación directa docentes

OBSERVACION DOCENTE	
AULA Nivel párvulos	FECHA 15/09/2025
ACTIVIDAD Observación pedagógica	MODERADOR Diana Marcela Reyes
LUGAR JARDIN SOCIAL SAN BENITO	PROXIMA REUNION POR DEFINIR
AGENDA	
1. Bienvenida	



2. Observación
3. Registro fotográfico
4. Cierre
DESARROLLO *
1. Bienvenida: Como parte del fortalecimiento técnico de las docentes del Jardín Social San Benito, se destina inicialmente un espacio de observación tanto individual como grupal. Esta observación está compuesta por diversos ítems, entre ellos: las actividades rectoras, la concepción de niño y niña, el ambiente de aprendizaje, la participación infantil, la coherencia entre la planeación y su ejecución, así como el cuidado, las estrategias pedagógicas, el desarrollo infantil, la documentación y otros aspectos relevantes que puedan identificarse durante el proceso. 2. Observación: Como parte del proceso de observación, se tuvieron en cuenta todos los espacios en los que participan los niños y las niñas. Este proceso inició desde su llegada al jardín, incluyendo el recibimiento en la puerta y las aulas, las interacciones entre la maestra, los niños y el ambiente durante las experiencias pedagógicas, así como los momentos de alimentación, los procesos de cuidado calificado y el acompañamiento a las familias. A partir de ello, se obtuvieron los siguientes resultados. Actividades rectoras: Durante el proceso de observación se evidenció que las actividades rectoras se centraron, en gran medida, en la experimentación y la observación. En el nivel de párvulos C y D, también se observaron interacciones significativas entre la docente, los objetos y los niños, así como la presencia del juego y la promoción del lenguaje. No obstante, es importante resaltar la necesidad de fortalecer y acompañar con mayor énfasis las experiencias relacionadas con la literatura, así como el juego entendido como una actividad innata y genuina de los niños y las niñas. Concepción de niño y niña: Por otro lado, en relación con la concepción de niño y niña, se observa que en algunas ocasiones se minimizan sus sentimientos y emociones. Por ejemplo, se escuchaban expresiones como “no pasó nada”, sin que hubiera una validación adecuada de lo que los niños estaban sintiendo. De igual manera, en otra experiencia se evidenció que algunos niños y niñas caminaban descalzos sin una orientación previa, ya que, por dinámicas de tiempo, fueron trasladados de un lugar a otro sin que se les colocaran los zapatos.



Asimismo, se percibe una concepción de los niños y las niñas como receptores de instrucciones, dado que las maestras orientaban de manera principalmente instruccional lo que debían hacer, sin evidenciar una participación genuina por parte de ellos.

Finalmente, se observó que en algunas maestras la experiencia se visibiliza únicamente desde una perspectiva de cuidado, dejando de lado otros aspectos fundamentales del desarrollo infantil.

Ambiente:

Por otro lado, en relación al ambiente se observaron que los inmobiliarios destinados para disposición de elementos de interacción como carros juguetes, entre otros, había diferentes elementos como maletas, materiales, así como alimentos y papel higiénico. Adicional a ello se exponen un solo material de interacción sin permitir las diferentes posibilidades para que el niño pueda escoger.

En los grupos de párvulos A y B se observaban diferentes elementos como rompecabezas armo todos, vale la pena mencionar que el material estaba dispuesto para los niños y niñas, como elementos naturales, así como lo relacionado al enfoque de disciplina consciente sin embargo se evidenciaron dichos elementos elaborados por parte de las familias.

Participación Infantil:

En relación con la participación infantil, se observa que los niños y las niñas tienden a seguir las instrucciones de la maestra, siendo las experiencias en su mayoría dirigidas completamente por ella. Esto limita la participación genuina de los niños y las niñas.

No obstante, en los grupos de párvulos C y D se evidencia una mayor apertura a la escucha de sus voces, así como la oferta de diversas posibilidades que favorecen su capacidad de elección.

Cuidado:

En relación con el cuidado, se observa que las acciones de las docentes están principalmente orientadas a la limpieza de los niños y niñas. No obstante, es importante promover que estas acciones se realicen de manera autónoma por parte de los niños.

Por otro lado, también se identifican prácticas de cuidado basadas en el respeto. Se observa orden y organización en el aula, y en el grupo de Párvulos C la docente promueve el cuidado y autocuidado del cuerpo, fomentando la autonomía en los procesos de higiene. Además, integra en su discurso la importancia de los sentidos y resalta la alimentación como un aspecto fundamental dentro del cuidado, abordándolo de manera positiva.



Documentación:

Se observó que la documentación se realiza únicamente a través del registro fotográfico. En este sentido, es importante fortalecer en las maestras el uso de diversas herramientas y orientaciones para la documentación, incorporando de manera más intencionada las voces de los niños y las niñas en las experiencias.

Otros:

Se observó que algunos espacios de las aulas han sido construidos por los padres de familia. Sin embargo, en la mayoría de los salones se evidenció desorden tanto en los muebles de las maestras como en los destinados a los niños y niñas.

Adicionalmente, algunos elementos de interacción se encontraban guardados dentro de los muebles, lo que limita su acceso y reduce las posibilidades de manipulación autónoma por parte de los niños y las niñas.

3. Registro fotográfico:



4. Cierre

Se culmina la observación en los tiempos estimados.

ANEXO E

Guía de entrevista semiestructurada dirigida a docentes

Eje Temático	Preguntas Orientadoras	Registro de Respuesta / Evidencia (Sistematización)
Eje 1: El Arte como Mediador del Pensamiento <i>(Vygotsky y STEAM)</i>	1. Tras observar las secuencias didácticas (flores, burbujas), ¿De qué manera cree que el arte ayudó a los niños a entender conceptos científicos?	* La experiencia inició con la recolección de flores en el parque. Al disponer el espacio con agua teñida con colorante de pastelería, los niños observaron cómo las flores blancas cambiaban de color tras tres días. El arte, a través del dibujo y la pintura, les permitió materializar sus hipótesis sobre cómo ocurrió este proceso físico. * Se evidencia que la ciencia y la tecnología están presentes en lo cotidiano (el clima, la congelación del agua). Pintar sobre cubos de hielo, por ejemplo, permitió a los niños experimentar estados de la materia de forma sensible. * El arte actúa como un sensibilizador emocional que facilita la exploración del mundo, convirtiendo retos de aprendizaje en experiencias relajantes y significativas.
	2. ¿Hubo alguna expresión gráfica (dibujo, pintura, collage, baile, mímica) que evidenciara el proceso de "hacer visible el pensamiento"?	* Expresiones verbales de asombro: "¡Profe, el agua se puso verde!" (Miguel) o "Huele rico, pero sabe amargo" (Isabella). * Exploración sensorial: En el aula oscurecida, los niños rasgaron papel crepé para teñir agua en botellas transparentes. La observación del color difundiéndose en el líquido fue



		un indicador claro de curiosidad científica activa. * Resolución de problemas: Durante la creación de masas, Andrés ayudó espontáneamente a Dulce agregando harina para que la mezcla dejara de pegarse a sus dedos, evidenciando colaboración y pensamiento lógico aplicado.
Eje 2: El Ambiente y los Materiales <i>(Reggio Emilia y Waldorf)</i>	1. En espacios como el taller de luz neón o sombras, ¿qué diferencias notó en la atención y asombro frente a la iluminación normal?	* La transformación del aula habitual en un espacio oscuro generó una respuesta inmediata de sorpresa y regulación emocional. Los niños mostraron una disposición distinta, escuchando instrucciones con mayor atención. * Uso de herramientas: Ian Samuel experimentó con la posición de la linterna para proyectar sombras y colores, mientras que Isabella y Joel formaron figuras en el suelo. Se observó un alto nivel de asombro al notar que elementos cotidianos, como su ropa blanca o sus dientes, brillaban bajo esta luz.
	2. ¿Cómo percibió la interacción con materiales naturales (hojas, ramas, piedras) frente a los materiales plásticos industriales?	* Los niños mostraron una conexión más profunda al integrar elementos naturales (semillas, ramas) en masas moldeables creadas por ellos mismos, construyendo personajes de forma creativa. * La actividad con agua jabonosa y burbujas permitió desarrollar la coordinación motora y el control respiratorio. La consigna de "soplar y



		no succionar" fomentó la atención sostenida. * La manipulación de harina y anilinas para crear "plastilina casera" fortaleció la motricidad fina y la toma de decisiones al elegir colores y texturas.
Eje 3: Desarrollo Integral y Convivencia	1. ¿Siente que el enfoque STEAM, al plantear retos de construcción, fomenta más la colaboración que otras metodologías?	* Sí, se observó un aumento en la ayuda mutua, especialmente al organizar materiales o compartir ingredientes para las mezclas. * Caso de las burbujas: Al notar que a algunos se les dificultaba soplar, se generaron dinámicas de apoyo. Cuando los artefactos (pañitos húmedos o los embudos fabricados con botellas plásticas) fallaban, los niños buscaban ayuda para reorganizarlos, trabajando en equipo para lograr el objetivo. * El arte permite "hilar" los sucesos de aprendizaje, beneficiando el desarrollo integral en cadena.
	2. ¿Cómo describiría el impacto en niños dispersos o retraídos (ej. caso Isaac)? ¿Hubo cambios en su participación?	* Se evidenció una mayor concentración. Lo innovador de las experiencias STEAM capta su atención de tal forma que logran enfocarse y tomar decisiones autónomas sobre el uso de los elementos. * Estos niños se mostraron más dispuestos a expresar sus pensamientos y a observar pequeños



		detalles que en actividades convencionales suelen pasar por alto.
Eje 4: Conexión con el Entorno (Bronfenbrenner)	1. ¿Considera que involucrar elementos del hogar hace que el aprendizaje sea más seguro y significativo para ellos?	* Totalmente. Al usar elementos de casa, los niños se sienten en un ambiente seguro y protegido, lo que facilita que compartan historias de su vida familiar. * El hecho de que las familias construyan artefactos para el jardín motiva a los niños, ya que ven el compromiso de sus padres en su proceso educativo.
	2. ¿Cree que estas experiencias ayudan a que las familias comprendan mejor la capacidad investigativa de sus hijos?	* Sí. Al principio hay escepticismo sobre cómo se aprende con "ollas de cocina" o "ramas", pero cuando las familias ven las creaciones y los cuestionamientos de sus hijos, empiezan a valorar formas de aprendizaje alejadas del método tradicional (planas y repetición). Se asombran de la capacidad creativa que surge de lo cotidiano.
Cierre y Reflexión Final	1. Definición del papel del Arte en la educación inicial.	* "Es el puente que une todas las áreas del aprendizaje; el arte ayuda a hacer el mundo más agradable".
	2. Recomendación para la práctica constante del enfoque STEAM.	* Es fundamental investigar y aplicar nuestros propios referentes pedagógicos en las planeaciones. El arte, como actividad rectora, ya está integrado en la "A" de STEAM; solo debemos seguir buscando formas de involucrarlo en experiencias sencillas pero poderosas, pues todo lo que nos rodea contiene ciencia, arte y matemática.

Anexo E Formato de planeación y seguimiento pedagógico

MUNICIPIO/LOCALIDAD:	Bogotá/Usme	JARDIN SOCIAL	San Benito
-----------------------------	-------------	----------------------	------------



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

SECUENCIA DIDACTICA 1	Pequeños creadores del arte en movimiento.	NIVEL:	Párvulos
LENGUAJE ARTISTICO	Dibujo de observación y representación simbólica.		
NOMBRE DE LA EXPERIENCIA	Exploración sensorial y emocional del entorno: “Lo que la flor me cuenta: observar, imaginar y dibujar”		
FECHA:	INICIO: 11/10/2025 FINAL: 14/10/2025		
PERSONA QUE ELABORA Y ACOMPAÑA EL PROCESO			
NOMBRE:	Lina María López Suárez	CARGO:	Directora de grupo

INTENCIÓN PEDAGÓGICA:	HITOS/PROCESOS DE DESARROLLO O APRENDIZAJE
• Identificar el entorno del entorno desde la mirada de los niños y niñas, resignificándolo como espacio de afecto y seguridad. • Reconocer al niño y la niña como sujeto creador, investigador y transformador de su entorno desde el cuerpo, la emoción y la imaginación. • Promover la observación, la exploración de fenómenos naturales y la construcción de sentido a través del dibujo. Creando un lenguaje visual, integrando ciencia y emoción.	• Motor: Sostener crayones y lápices, realizar trazos simples, coordinar mano-ojo. • Cognitivo: Diferenciar causa-efecto (flor cambia de color), anticipar resultados, clasificar colores. • Lenguaje: Expresar hipótesis simples (“la flor se va a poner azul”), narrar lo que dibuja. • Socioemocional: Compartir observaciones con pares, mostrar curiosidad y asombro frente a fenómenos naturales.
EXPLORACIÓN E INDAGACIÓN:	
En el Jardín Social contamos con una zona natural de flores que es visitada diariamente por los niños y niñas. Al llegar, se aproximan a este espacio en compañía de sus padres o cuidadores con curiosidad y alegría: juegan entre las plantas, las huelen, distinguen las formas y colores de las flores y las hojas, y se maravillan con los cambios que observan en su entorno.	



Durante estas visitas, los niños exploran con movimiento, repiten acciones para comprenderlas mejor y comienzan a diferenciar relaciones de causa y efecto (por ejemplo, qué sucede al tocar, oler o mover una flor). Muestran interés espontáneo por objetos, animales, colores y fenómenos cotidianos, lo que se convierte en punto de partida para las experiencias pedagógicas.

Este acercamiento sensorial y emocional al jardín permite que cada actividad se viva desde la observación activa, el juego simbólico y la construcción de significados, favoreciendo que los niños y niñas se reconozcan como investigadores y creadores de su propio entorno.

PROYECTAR

Organización del ambiente de aprendizaje:

Aula iluminada y ventilada, con tapetes en círculo para la asamblea. Mesa central con frascos de vidrio, agua y anilinas de colores. Flores blancas dispuestas de manera visibles. Lupas, papel y crayones en caballetes accesibles. Espacio para exhibir dibujos (“galería de flores”).

Materiales y recursos: Frascos de vidrio, agua, colorantes vegetales o anilinas, flores blancas (como crisantemos), hojas blancas, lápices de colores, crayones, lupas, preguntas provocadoras, observación participativa.

Experiencia pedagógica: Damos la bienvenida a la experiencia central del día promoviendo la escucha, atención activa y la construcción de diálogos entre pares por medio de la ronda “Flores de colores” dando con ella una introducción a el tema desde la curiosidad y el vínculo con el entorno. Seguidamente invitamos a los niños a que se sienten sobre los tapetes y formemos un círculo para dar inicio al ritual de la asamblea con la lectura del cuento “La flor blanca” generando preguntas colectivas, acerca de la protagonista del cuento y como su situación, se parece a las vividas en el jardín.

Continuamos con la presentación de los materiales de una manera breve y emotiva (flores, frascos, anilina de colores) (En este momento acordar juntos cómo cuidarán los materiales y el espacio) terminada la presentación, realizamos preguntas provocadoras: “¿Qué creen que les pasará a estas flores?”, “¿Alguna vez han visto una flor cambiar de color?” Ahora llenamos los frascos de vidrio con agua y agregamos unas gotas de anilina de colores; cada frasco con un color diferente. Se dejan algunas lupas sobre la mesa, caballetes de cartón, papel, crayolas, pinceles y pinturas para provocar la observación de las flores y así los niños y niñas inicien a dialogar sobre lo que están observando



y ver quien toma la iniciativa de ir a dibujar o pintar “El antes y después” del cambio. Se anima a los niños a dibujar lo que la flor “les cuenta” o lo que “sienten al verla”.

VIVIR LA EXPERIENCIA (REGISTRO Y DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA)



Primera sesión: Al disponerse el aula para la lectura, los niños y niñas se sientan sobre los tapetes circulares formando un semicírculo junto a la profesora. Durante la narración del cuento “Las flores blancas”, muestran atención activa y participan con comentarios espontáneos. Jacob resalta que a veces arrancan las flores para jugar con ellas, lo que abre un diálogo colectivo sobre si es “correcto o no arrancarlas”. Algunos niños como Camilo y Samuel opinan que sí, porque son lindas y les gusta regalarlas a sus mamás; otros consideran que no, como Luciana porque las flores deben

permanecer en su lugar. Este intercambio evidencia la capacidad de los niños y niñas para reflexionar sobre el cuidado de la naturaleza y expresar valores asociados al respeto por el entorno.

Posteriormente, se invita a los niños a participar en el rincón de exploración de los elementos a utilizar, los vasos de agua y anilinas. Allí prueban y huelen las anilinas de repostería, mientras van agregando unas gotas por cada vaso “Profe el agua se puso verde” dice Miguel, Isabella dice que “huele rico” pero “sabe amargo”, aquí Danna, hace gestos de desagrado; pero igual sigue probándola; lo que muestra su curiosidad sensorial y capacidad de verbalizar experiencias. Seguidamente, encuentran las flores sobre la mesa y se acercan a observarlas. Thomas no se dirigió al lugar de las flores, él se interesó por ver como el agua va cambiando de color, repitiendo “esta es ahora azul, esta es roja y la verde” Salome, Danna y Antonia cogen las flores, las sacuden, las huelen y por invitación de Thomas, las van colocando dentro de los vasos con agua de colores. Al introducirlas en los vasos, las niñas comentan que así es como se hace en casa, cuando ponen flores en un jarrón, conectando la experiencia con sus vivencias familiares. Se pregunta ¿Qué les pasara a las flores al estar dentro de un vaso con agua de color? Se quedan en silencio por un momento, miran los vasos, miran las flores nuevamente, Ian encoje los hombros y hace cara de sorpresa. Se les indica que las flores nos traerán una sorpresa y debemos esperar este fin de semana para verla.



Segunda sesión: Al llegar al salón el día martes, los niños y niñas se sorprenden al ver cómo las flores han cambiado de color de manera autónoma. Se acercan con entusiasmo y comienzan a dialogar entre ellos sobre lo que observan: “Mira, esta se volvió azul, sus hojas también son azules”, “esta otra tiene puntitos verdes en sus hojas”, “esta está más roja”. La alegría por el cambio se refleja en sus expresiones y comentarios.



Joel, al observar con atención, nota que una flor en un frasco no cambió de color y pregunta por qué sucedió. En un primer momento lo expresa de manera gestual, señalando la diferencia en los tonos del agua. Más tarde, vuelve a referirse al fenómeno y explica que las flores que permanecieron blancas estaban en agua más clara, mientras que las que cambiaron de color estaban en agua más oscura, mostrando así su capacidad de establecer relaciones de causa y efecto.

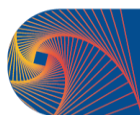
Seguidamente, se adecua el espacio para que los niños se sienten en sus caballetes y comiencen a pintar. Se les ofrecen crayolas, pinceles, pinturas y otros materiales dispuestos en el centro de la instalación.



La consigna es sencilla: pintar lo que ven y lo que sienten frente a las flores. Isabella comenta: “Yo veo una flor amarilla”. Samuel observa: “De mi lado hay una flor verde y otra azul”. Sarita, antes de observar, decide que no quiere pintar con pincel, sino usar crayolas, mostrando autonomía en su elección.

Los niños y niñas se ubican en el lugar que prefieren y seleccionan libremente sus materiales. David y Sarita son los primeros en organizarse y comenzar a trabajar. Surgen preguntas espontáneas:

“Profe, ¿cómo voy a pintar?, ¿con pincel?, ¿con mis manos?, ¿vamos a usar espuma o la bombita con harina?”. La docente les recuerda que pueden hacerlo de manera libre, sin necesidad de esperar, favoreciendo la exploración creativa y la expresión personal.





VALORAR EL PROCESO (SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN):

Esta experiencia refleja cómo los niños y niñas exploran con todos sus sentidos, dialogan, cuestionan y relacionan lo aprendido con su vida cotidiana. La experiencia no se centra en un producto final, sino en el recorrido vivido: observar, preguntar, interpretar, crear y compartir, fortaleciendo tanto la expresión simbólica, la creatividad, la imaginación y el buen trato.

En la primera sesión:

Los niños y niñas del nivel de párvulos, muestran disposición al escuchar el cuento “Las flores blancas”, interviniendo con comentarios espontáneos que abren diálogos colectivos sobre el cuidado de la naturaleza. Se evidencia que han iniciado a argumentar y comparar opiniones lo que refleja procesos iniciales de pensamiento crítico y construcción de valores ambientales. Cuando exploran los materiales al manipular las anilinas, los niños y niñas expresan verbalmente y con gestos sus percepciones de olor y sabor, mostrando curiosidad y capacidad de verbalizar experiencias. Al colocar las flores en los vasos, algunos niños y niñas relacionan la acción con prácticas familiares “así se hace en casa”, fortaleciendo la transferencia entre escuela y hogar. Se observa cómo los niños exploran, preguntan y anticipan resultados, aunque aún con respuestas abiertas o silencios. Esto evidencia procesos de indagación en construcción.

Segunda sesión:

Los niños y niñas se sorprenden y dialogan sobre el cambio de color de las flores, expresando alegría y asombro. Se registran descripciones detalladas de los cambios dentro del “vivir la experiencia”. Logran identificar diferencias entre flores y agua, primero de manera gestual y luego verbal, mostrando avances en la comprensión de causa-efecto. Los niños y niñas ejercen autonomía al elegir materiales (pincel, crayolas, manos, espuma), lo que refleja libertad creativa y capacidad de decisión. Dentro de la exposición de sus creaciones, surgen comentarios y preguntas espontáneas que acompañan la pintura, fortaleciendo el lenguaje descriptivo y la narración simbólica. Se logra valorar el proceso más que el producto final, observando cómo los niños interpretan, crean y comparten sus experiencias. La diversidad de elecciones y expresiones evidencia autonomía, imaginación y construcción de sentido.

MUNICIPIO/LOCALIDAD:	Bogotá/Usme	JARDIN SOCIAL	San Benito
SECUENCIA DIDACTICA 2	Pequeños creadores del arte en movimiento.	NIVEL:	Párvulos
LENGUAJE ARTISTICO	Ensamblaje natural y modelado libre		
NOMBRE DE LA EXPERIENCIA	Diseño de escenarios abiertos y provocadores “Crear con la naturaleza: formas que cuentan historias”		



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

FECHA:	INICIO: 17/10/2025 FINAL: 17/10/2025		
PERSONA QUE ELABORA Y ACOMPAÑA EL PROCESO			
NOMBRE:	Lina María López Suárez	CARGO:	Directora de grupo

INTENCIÓN PEDAGÓGICA:	HITOS/PROCESOS DE DESARROLLO O APRENDIZAJE
• Identificar el entorno del entorno desde la mirada de los niños y niñas, resignificándolo como espacio de afecto y seguridad. • Reconocer al niño y la niña como sujeto creador, investigador y transformador de su entorno desde el cuerpo, la emoción y la imaginación. • Promover la observación, la exploración de fenómenos naturales y la construcción de sentido a través del dibujo. Creando un lenguaje visual, integrando ciencia y emoción.	• Motor fino y grueso: Manipular arcilla, unir elementos naturales, usar fuerza y coordinación. • Cognitivo: Clasificar objetos por forma, tamaño o textura, crear representaciones simbólicas. • Lenguaje: Nombrar materiales, describir lo que construye, narrar historias sobre sus figuras. • Socioemocional: Colaborar en la “galería natural”, reconocer la obra propia y la de otros.
EXPLORACIÓN E INDAGACIÓN:	
En sus paseos y recorridos por las zonas verdes del parque, la calle o el mismo jardín, encuentran interesante recoger flores, tallos y hojas, expresando con espontaneidad frases como: “Mira profe, este palito se cayó de la mata”, “esta es una hoja grande”, “esta es pequeña”, “esta es larga como los lápices”, “esta es fuerte, es dura”. Estas observaciones se convierten en oportunidades para clasificar hojas, ramas y piedras de manera espontánea por forma, tamaño o textura. La exploración se amplía al manipular arcilla o masa casera para ensamblar figuras con los elementos naturales, lo que les permite experimentar sensorialmente: tocar, oler, comparar dureza y suavidad. Finalmente, narran historias sobre las figuras creadas, vinculando la naturaleza con la imaginación y fortaleciendo su capacidad de simbolizar y comunicar lo que descubren.	



PROYECTAR

Organización del ambiente de aprendizaje:

Patio o aula abierta con acceso a elementos naturales recolectados. Mesas bajas con masa casera/arcilla y recipientes para clasificar hojas, ramas, piedras. Rincones de exploración sensorial (tacto, olor, lupa). Espacio de exposición tipo “galería natural” para mostrar las creaciones.

Materiales y recursos: Hojas, ramas, piedras, flores, tierra, masa casera o arcilla, lupas, recipientes, cartones, pegamento, cámaras o celulares para registro. Patio escolar o aula abierta con acceso a elementos naturales (hojas, ramas, piedras, flores, tierra, masa casera)

Experiencia pedagógica: Se disponen tapetes circulares en semicírculo para la asamblea inicial, damos la bienvenida con la canción Se canta “El jardín de mi casa” La canción busca promover la escucha activa, la atención y la conexión afectiva con el tema. Seguidamente se realiza la lectura del cuento “La semilla viajera” El cuento introduce la idea de que la naturaleza guarda historias y que cada hoja, rama o piedra puede ser parte de una creación. Terminada la lectura del cuento, se proponen las preguntas provocadoras: “¿Qué creen que podemos hacer con lo que encontramos en el jardín?” “¿Alguna vez han creado algo con hojas o palitos?”

Ahora se les invitara a los niños y niñas a acercarse al lugar donde encontramos la instalación con los elementos para crear harina, sal, aceite y vinagre (Estos ingredientes serán dispensados bajo supervisión de la docente) rodillos y mazos de madera. Manipulan los niños y niñas dichos ingredientes e inician a preparar su propia plastilina casera, eligiendo el color de anilina que desean agregar. Este momento favorece la atención, la memoria y la participación activa desde la creación inicial.

En plásticos grandes sobre el piso se disponen hojas, ramas, flores, piedras y palitos secos. Los niños y niñas combinan la plastilina con los elementos naturales para crear figuras, personajes, objetos o escenas. Se les anima a contar qué están haciendo, qué representa y qué historia hay detrás de su creación.

En el cierre: Se retomará la ronda inicial, ahora cantada mientras se recorre la exposición de las creaciones colectivas. Se organiza un espacio en el aula donde cada niño presenta su obra, explicando qué significa para él o ella.

VIVIR LA EXPERIENCIA (REGISTRO Y DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA)



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—



Con el material recolectado durante los paseos por las zonas verdes del jardín, y también con el aportado por los padres de familia en espacios abiertos compartidos con sus hijos e hijas, se realiza una instalación dentro del aula organizada en dos momentos.

En el primero, los niños encuentran rodillos, harina, anilinas de repostería y mazos de madera. La propuesta es que preparen su propia plastilina casera, eligiendo el color de anilina

que desean agregar. Este proceso favorece la atención, la concentración y la memoria, además de permitirles participar desde la creación inicial, involucrándose activamente en la preparación del material.

En el segundo momento, sobre plásticos grandes dispuestos en el piso, se colocan elementos naturales no estructurados como hojas, palitos secos, ramitas, flores y piedras. Una vez que los niños han preparado su plastilina casera y le han agregado el color elegido, se dirigen hacia este espacio para combinarla con los elementos naturales.



Los niños se muestran entusiasmados:

Samuel y Dulce son los primeros en sentarse junto a la docente para preparar su masa. Dulce se queja porque la plastilina se le pega en los dedos y aún no está compacta; Emmanuel, de manera espontánea, le ayuda añadiendo más harina en sus manos para mejorar la textura. Este gesto evidencia colaboración y resolución de problemas entre pares.

Finalmente, con una masa homogénea y compacta, los niños se dirigen al área de los elementos naturales y, de manera libre y con la guía de las docentes, crean estructuras novedosas y originales.



Estas producciones son valoradas y cuidadas por los propios niños, quienes reconocen que son fruto de su invención y creatividad.

VALORAR EL PROCESO (SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN):

Los niños y niñas de párvulos encuentran esta experiencia gratificante, ya que se observa cómo los niños manipulan harina, rodillos y mazos para preparar su plastilina casera, mostrando coordinación motora fina y gruesa. La elección del color de anilina evidencia atención, concentración y memoria en la actividad, solicitando ayuda a su docente para dispensar el líquido de color.

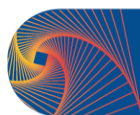


Al manifestar los niños y niñas dificultad al amasar su masa, cuando se le pega en los dedos; Ellos buscan soluciones de manera espontánea, “se ayudan añadiendo harina”, lo que refleja colaboración entre pares y capacidad de encontrar soluciones prácticas. Una vez obtenida la plastilina homogénea, los niños y niñas integran elementos naturales (hojas, ramas, flores, piedras) en sus producciones, generando estructuras novedosas que

expresan imaginación y simbolizan una persona u objeto.

Durante el proceso, los niños verbalizan lo que hacen, comentan sus elecciones y describen sus creaciones, fortaleciendo el lenguaje descriptivo y la comunicación entre pares. El proceso creativo se evidencia desde el momento de preparar la masa, experimentar con texturas, elegir colores y crear con la naturaleza. Los niños y niñas muestran entusiasmo, cuidado por sus producciones y orgullo por sus invenciones, lo que evidencia apropiación del aprendizaje. Se fomenta la *percepción visual, táctil, olfativa y auditiva*, base de la sensibilidad artística.

MUNICIPIO/LOCALIDAD:	Bogotá/Usme	JARDIN SOCIAL	San Benito
SECUENCIA DIDACTICA 3.	Pequeños creadores del arte en movimiento.	NIVEL:	Párvulos





UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

LENGUAJE ARTISTICO	Pintura fluorescente sobre tela y papel		
NOMBRE DE LA EXPERIENCIA	“Taller de la luz: pintura dactilar de neón ”		
FECHA:	INICIO: 24/10/2025 FINAL: 24/10/2025		
PERSONA QUE ELABORA Y ACOMPAÑA EL PROCESO			
NOMBRE:	Lina María López Suárez	CARGO:	Directora de grupo
INTENCIÓN PEDAGÓGICA:		HITOS/PROCESOS DE DESARROLLO O APRENDIZAJE	
• Promover la expresión libre, la exploración sensorial y la construcción simbólica a través del color y la luz. • Fomentar la expresión artística y sensorial a través de experiencias que involucren diversos materiales, texturas, colores y técnicas, fortaleciendo la creatividad, la curiosidad y la participación genuina.		• Motor fino: Pintar con dedos, explorar trazos y manchas. • Cognitivo: Reconocer diferencias entre luz natural y artificial, identificar colores fluorescentes. • Lenguaje: Expresar emociones asociadas a colores (“me gusta el amarillo porque brilla”). • Socioemocional: Celebrar la obra en la galería de luz, compartir emociones con pares.	
EXPLORACIÓN E INDAGACIÓN:			
A los niños y niñas del nivel de párvulos les gusta esconderse debajo de las mesas, dentro de cajas de cartón, debajo de las cobijas o meterse en los maleteros, porque sienten que esos espacios son acogedores, oscuros y pequeños. De allí surge la idea de recrear un ambiente similar para la experiencia de la pintura de neón, aprovechando la sensación de refugio y misterio que estos lugares les generan. En este espacio, los niños descubren cómo brillan las pinturas bajo la luz UV/neón y experimentan con trazos libres usando sus dedos, observando manchas y formas que aparecen en la oscuridad. La exploración se acompaña de conversaciones sobre las emociones que despiertan los colores — “me siento feliz con el amarillo”—, favoreciendo la expresión simbólica y emocional. Finalmente, recorren la “galería de luz” para observar las obras de sus compañeros, compartiendo asombro y celebrando colectivamente sus creaciones.			
PROYECTAR			



Organización del ambiente de aprendizaje: Aula oscura con luz UV/neón activada. Mesas con recipientes de pintura fluorescente y telas blancas preparadas. Música ambiental suave para acompañar la creación. Tendedero iluminado para colgar y exhibir las obras en la “galería de luz”.

Materiales y recursos: Aula o espacio cerrado con posibilidad de oscurecer y activar luz UV/neón. Participación familiar en la preparación de la tela blanca, pinturas neón, recipientes, música ambiental, tendedero.

Experiencia pedagógica: La experiencia inicia con un momento de preparación especial: cada niño y niña llega con un trozo de tela blanca de algodón, previamente solicitada a las familias. Las telas se colocan sobre una superficie plana o se visten con delantales protectores, según lo decida el docente, para facilitar la pintura directa sobre la prenda. Antes de comenzar a pintar, se oscurece parcialmente el salón y se activan luces (neón/UV), generando un ambiente mágico en el que los colores neón brillan intensamente. Se invita al grupo a observar cómo cambian los colores y cómo su ropa blanca también brilla bajo la luz. Este momento genera sorpresa y emoción, y se acompaña con frases como: ¡Mira cómo brilla tu camiseta!”

Luego, se entrega pintura neón especial para que cada niño pueda pintar libremente su propia tela. Algunos trazan líneas, otros hacen puntos o manchas, y todos exploran según su interés y estilo. La música suave o rítmica puede acompañar el momento para generar un ambiente alegre y relajado. Durante el proceso, el adulto acompaña verbalmente con entusiasmo y respeto por el ritmo individual. La experiencia se desarrolla sin prisa, permitiendo la libre expresión y fomentando la autonomía en la toma de decisiones creativas.

Al finalizar, las telas se dejan secar colgadas, y se puede realizar una breve “galería de luz”, donde los niños vuelven a mirar sus obras con las luces encendidas, admirando el resultado y compartiendo con sus compañeros.

Galería de luz: Los trozos de tela, se cuelgan en el tendedero; luego se encienden las luces para admirar las obras. Se invita a los niños y niñas a recorrer la galería, compartir y celebrar sus creaciones.

VIVIR LA EXPERIENCIA (REGISTRO Y DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA)



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Con expectativas y emoción, los niños y niñas llegan acompañados de sus padres con camisetas blancas y trozos de tela preparados para pintar. El salón se oscurece rápidamente y se activa el bombillo de luz negra, generando un ambiente mágico en el que los colores blancos y de neón brillan intensamente.



Se invita al grupo a observar cómo cambian los colores y cómo su ropa blanca también brilla bajo la luz. Este momento provoca sorpresa y alegría, expresada en frases espontáneas como: “¡Mira cómo brilla tu camiseta!” o “¡Los dientes brillan!” dice Ian Samuel.

Luego, se entrega pintura neón especial y cada niño y niña pinta libremente su camiseta y telas con las manos. El ambiente se transforma en calma y concentración: algunos trazan líneas, otros hacen puntos o manchas, explorando según su interés y estilo. La música suave acompaña el proceso, generando un clima alegre y relajado.

Durante la actividad, la docente acompaña verbalmente con entusiasmo y respeto por el ritmo individual, favoreciendo la autonomía y la libre expresión. La experiencia se desarrolla sin prisa, permitiendo que cada niño y niña tome decisiones creativas y explore a su manera.



Al finalizar, las telas se dejan secar colgadas en la baranda exterior, mostrando parte del Taller de la luz. Los niños y niñas vuelven a mirar sus obras con las luces encendidas, admirando el resultado y compartiéndolo con sus compañeros, lo que refuerza el sentido de logro y la valoración colectiva de sus creaciones.

VALORAR EL PROCESO (SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN):



Los niños y niñas muestran sorpresa y entusiasmo al descubrir cómo brillan sus camisetas y telas bajo la luz negra. La emoción inicial se transforma en curiosidad y alegría, evidenciada en frases espontáneas y gestos de asombro, explorando lo sensorial y emocional desde las experiencias pedagógicas.



Durante la pintura con colores neón, cada niño y niña decide libremente cómo usar las pinturas y demás materiales para realiza “trazos, puntos, manchas”, lo que refleja autonomía en la toma de decisiones y diversidad en las formas de expresión.

El ambiente se torna silencioso y relajado, acompañado de música suave. Los niños y niñas se concentran en observar cómo la pintura se transforma en sus manos y sobre las telas, mostrando atención a los cambios que ocurren durante el proceso.

Surgen muchas expresiones verbales espontáneas que acompañan la experiencia “¡Mira cómo brilla tu camiseta!”, “¡Los dientes brillan!”, fortaleciendo el lenguaje descriptivo y la interacción entre pares.

Al finalizar, los niños y niñas observan sus telas colgadas en la baranda y comparten con sus compañeros la admiración por las creaciones realizadas “¡mira mi mano! ¡Estos colores son raros! En este momento refuerza el sentido de logro, la valoración del trabajo propio y el reconocimiento de las creaciones de los demás. Se reconoce que el valor de la experiencia no está en el producto final, sino en el recorrido vivido: la exploración sensorial, la emoción compartida, la autonomía creativa y la construcción de vínculos afectivos en un ambiente de respeto y celebración. El arte aparece en la transformación simbólica de los materiales: una tela se convierte en capa, una botella en lámpara, una flor en inspiración para un dibujo. Se potencia la autonomía creativa, respetando el estilo y ritmo individual.

MUNICIPIO/LOCALIDAD:	Bogotá/Usme	JARDIN SOCIAL	San Benito
----------------------	-------------	---------------	------------



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

SECUENCIA DIDACTICA 4		Pequeños creadores del arte en movimiento.	NIVEL:	Párvulos
LENGUAJE ARTISTICO		Juego corporal y proyección visual		
NOMBRE DE LA EXPERIENCIA		“Luces que dibujan: explorar, proyectar y crear”		
FECHA:		INICIO: 28/10/2025 FINAL: 28/10/2025		
PERSONA QUE ELABORA Y ACOMPAÑA EL PROCESO				
NOMBRE:	Lina María López Suárez		CARGO:	Directora de grupo

INTENCIÓN PEDAGÓGICA:	HITOS/PROCESOS DE DESARROLLO O APRENDIZAJE
- Fortalecer la expresión libre, la exploración sensorial y la construcción simbólica a través del color y la luz. - Promover la exploración sensorial, la percepción visual y la expresión simbólica a través de la luz. - Fomentar la expresión artística y sensorial a través de experiencias que involucren diversos materiales, texturas, colores y técnicas, fortaleciendo la creatividad, la curiosidad y la participación genuina.	- Motor grueso: Coordinar movimientos con linternas, explorar sombras en el espacio. - Cognitivo: Comprender transformación de formas y colores al proyectar luz. - Lenguaje: Relatar lo que “ve” en las sombras, inventar historias con figuras proyectadas. - Socioemocional: Participar en creación colectiva, respetar turnos y roles en el juego.
EXPLORACIÓN E INDAGACIÓN:	
Evidenciando que los niños y niñas sienten un gusto, interés y fascinación por la luz “Tanto en la oscuridad como en la claridad” y por las sombras que esta produce, se han generado múltiples juegos espontáneos. Hace algunos días los niños y niñas utilizaron unas linternas y pequeños proyectores elaborados en casa por sus familias, usando tubos de cartón y figuras pegadas en un extremo, donde los niños y niñas proyectaron en el techo y las paredes las figuras de sus creativos proyectores de luz; experimentado cómo la luz transforma los espacios y objetos. Este recurso sencillo ha despertado su curiosidad y creatividad, permitiéndoles inventar escenas y personajes en sus recorridos cotidianos. De allí surge la idea de implementar una experiencia desencadenante donde los niños y niñas puedan manipular linternas y botellas con agua de colores para proyectar colores y formas, observar cómo cambian las sombras al mover la luz, inventar historias a partir de las figuras proyectadas en	



paredes o techos, y crear escenas colectivas que luego narran en grupo. Esta exploración favorece la imaginación, el juego simbólico y la construcción de significados compartidos, integrando ciencia, arte y emoción en un mismo proceso.

PROYECTAR

Organización del ambiente de aprendizaje: Aula oscurecida parcialmente, con paredes y telas blancas como superficies de proyección. Linternas y papeles translúcidos disponibles en mesas. Cartulinas recortadas con formas para crear sombras. Espacio libre para movimiento corporal y narración de escenas colectivas.

Materiales y recursos: Linternas individuales, papeles de colores translúcidos (celofán, acetato), cartulinas recortadas, superficies blancas (pared, techo, tela), cinta adhesiva, música ambiental.

Experiencia pedagógica:

La experiencia invita a los niños y niñas a explorar fenómenos de luz y color de manera sensorial y creativa, utilizando materiales cotidianos. Cada niño y niña recibe papel seda de colores, que rasgan con sus propias manos. Este primer momento fortalece la motricidad fina y les permite un contacto directo con texturas y colores. Los trozos de papel se introducen en botellas plásticas transparentes y, con ayuda del adulto, se añade agua. El color del papel se difunde y tiñe el líquido, generando un efecto visual llamativo que despierta la curiosidad y el asombro.

El grupo pasa a un ambiente previamente acondicionado: el salón se oscurece parcialmente para resaltar los efectos de luz. Las botellas se disponen en el suelo en un espacio central y se entregan linternas a los niños. A partir de allí, iluminan las botellas y observan cómo la luz atraviesa el agua coloreada, proyectando reflejos y sombras de diferentes tonos en las paredes y el piso. Este momento favorece la observación activa, la experimentación libre y el juego simbólico con los efectos producidos por la luz. Se estimula el movimiento, la curiosidad y el juego simbólico: “¿Qué ves?”, “¿Qué forma aparece?”, “¿Qué historia cuenta tu luz?”

Creación colectiva:

Durante la actividad se incentiva el uso del lenguaje oral para describir lo que ven y sienten, promoviendo la expresión de emociones y descubrimientos. Al finalizar, se realiza una conversación grupal en la que los niños comparten sus percepciones y experiencias, validando sus voces y reconociendo el valor de la exploración colectiva.

VIVIR LA EXPERIENCIA (REGISTRO Y DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA)



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—



La experiencia invita a los niños y niñas a explorar fenómenos de luz y color de manera sensorial y creativa, utilizando materiales cotidianos.

Los niños y niñas se asombran al entrar al salón, que nuevamente está oscurecido para explorar fenómenos de luz y color de manera sensorial y creativa. Se les entrega papel crepé de colores para rasgar con sus manos y colocarlo dentro de botellas plásticas transparentes. Con ayuda del adulto, las botellas se llenan de agua, permitiendo que el color del papel se difunda y tiña el

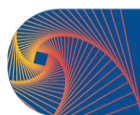
líquido, generando un efecto visual llamativo que los niños observan con atención y curiosidad.

Después de esta preparación, se invita al grupo a utilizar linternas y jugar con los efectos de luz. Ian Samuel observa con calma que, según cómo posicione la linterna, la botella se ilumina de manera distinta, logrando con emoción alumbrar sus botellas en diferentes colores y proyectar sombras de variados tonos en las paredes y el piso. Isabella, Dulce y Joel experimentan colocando las botellas acostadas sobre el suelo, formando figuras con la luz. Dulce, al lograr iluminar su botella, se emociona y exclama: “¡Mira profe, pude!”.



La experiencia favorece la observación activa, la experimentación libre y el juego simbólico con los efectos producidos por la luz. Además, fomenta el pensamiento crítico, científico y lógico, fortaleciendo la capacidad de los niños y niñas para relacionar causa y efecto, expresar sus descubrimientos y disfrutar de la exploración creativa en un ambiente de asombro y descubrimiento.

VALORAR EL PROCESO (SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN):





Los niños y niñas rasgan el papel seda con sus manos y lo introducen en las botellas, fortaleciendo la coordinación motora y mostrando curiosidad por las texturas y colores. Al iluminar las botellas, los niños y niñas identifican cambios en el color y las sombras. Ian Samuel nota cómo la posición de la linterna modifica la iluminación, mostrando comprensión de causa-efecto.



Creatividad y juego simbólico al experimentan colocando las botellas en diferentes posiciones para formar figuras con la luz. Expresan satisfacción al lograr iluminar su botella, evidenciando confianza y alegría por el descubrimiento. Los niños y niñas verbalizan lo que observan y sienten, acompañando la experiencia con frases espontáneas que fortalecen el lenguaje descriptivo y la interacción entre pares.

Se observa cómo los niños y niñas exploran libremente, toman decisiones sobre el uso de las linternas y colaboran en la creación de figuras colectivas, favoreciendo la autonomía y el trabajo en grupo. El valor de la experiencia se centra en el proceso: observar, experimentar, narrar y compartir. Se evidencia el desarrollo de la atención, la capacidad de asombro y la construcción de pensamiento crítico, científico y lógico en un ambiente de juego y descubrimiento. El arte aparece en la transformación simbólica de los materiales: una tela se convierte en capa, una botella en lámpara, una flor en inspiración para un dibujo. Se potencia la autonomía creativa, respetando el estilo y ritmo individual.

MUNICIPIO/LOCALIDAD:	Bogotá/Usme	JARDIN SOCIAL	San Benito
SECUENCIA DIDACTICA 5	Pequeños creadores del arte en movimiento.	NIVEL:	Párvulos
LENGUAJE ARTISTICO	Pintura sensorial con espuma de burbujas		



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

NOMBRE DE LA EXPERIENCIA	“Pintar con burbujas: Arte que respira colores”		
FECHA:	INICIO: 04/11/2025 FINAL: 04/11/2025		
PERSONA QUE ELABORA Y ACOMPAÑA EL PROCESO			
NOMBRE:	Lina María López Suárez	CARGO:	Directora de grupo

INTENCIÓN PEDAGÓGICA:	HITOS/PROCESOS DE DESARROLLO O APRENDIZAJE
• Promover la expresión artística, la exploración sensorial y el desarrollo corporal a través de una experiencia lúdica y participativa. • Reconocer al niño como sujeto creador que transforma materiales cotidianos en lenguajes simbólicos, favoreciendo la autonomía, la percepción visual y el vínculo afectivo con el entorno.	• Motor grueso: Explorar movimiento corporal, desfilarse, bailar con música. • Cognitivo: Reconocer símbolos culturales, relacionar objetos con roles familiares o comunitarios. • Lenguaje: Nombrar personajes, narrar quién representa, usar frases simples en juego dramático. • Socioemocional: Fortalecer identidad cultural, sentido de pertenencia y vínculos afectivos.
EXPLORACIÓN E INDAGACIÓN:	
La experiencia surge de la observación cotidiana de los niños y niñas frente a fenómenos simples pero fascinantes: el aire al soplar, las burbujas de jabón y los colores que se mezclan. En sus juegos espontáneos, los niños y niñas gustan de jugar con agua y jabón, observando cómo se forman burbujas en el agua o experimentar con mezclas de colores en sus dibujos. Estas manifestaciones de curiosidad se convierten en punto de partida para indagar cómo el aire, el agua y el color pueden transformarse en un lenguaje artístico y sensorial. La propuesta responde a esa necesidad de potenciar la exploración libre, ofreciendo un recurso sencillo que conecta ciencia y arte. Al soplar y ver aparecer espumas coloridas, los niños investigan relaciones de causa y efecto (qué pasa cuando soplo, qué cambia cuando mezclo colores), desarrollan control respiratorio y descubren nuevas formas de expresión visual.	
PROYECTAR	
Organización del ambiente de aprendizaje: Aula amplia con telas, accesorios y objetos culturales dispuestos en mesas y percheros. Rincón musical con instrumentos tradicionales. Espacio libre para rondas, desfiles y representación corporal. Área de cierre para compartir narraciones y mostrar vestuarios.	



Materiales y recursos: Botellas plásticas cortadas, paños de tela, ligas elásticas, colorantes o anilinas, agua jabonosa, recipientes, telas o papel kraft para pintar, delantales, toallas, música ambiental.

Experiencia pedagógica: Para dar inicio a la experiencia, se presentan a los niños y niñas los materiales previamente preparados con ayuda de las familias: una botella plástica cortada por la mitad (utilizando solo la parte del pico), con un paño de tela amarrado en la boquilla usando una liga elástica. Sobre el paño se ha aplicado anilina o colorantes en diferentes colores, creando una mezcla llamativa tipo arcoíris.

Cada niño o niña recibe su botella personalizada y se le muestra un recipiente con agua jabonosa (mezcla de agua y jabón líquido suave). Se hace una breve demostración de cómo se realiza la experiencia: Sumergir la parte del paño en el agua jabonosa; Luego soplar suavemente por la boquilla de la botella.

Al soplar, comienzan a salir burbujas largas y coloridas, creando una espuma con tonos del arcoíris. Este momento genera gran emoción, sorpresa y risa. Los niños observan cómo la espuma crece y se desliza, y pueden mover la botella en diferentes direcciones para jugar con la forma de las burbujas.

Se recuerda constantemente soplar y no succionar, modelando el gesto con el adulto y supervisando de cerca. Los niños y niñas pueden repetir el proceso cuantas veces deseen, explorando el cambio de colores y el tamaño de las burbujas. El juego libre se permite y se valora como parte del aprendizaje, desarrollando también el control respiratorio, la atención y la percepción visual. La actividad puede cerrarse con una observación grupal de las espumas creadas o incluso con una limpieza cooperativa como parte del hábito de cuidado del entorno.

VIVIR LA EXPERIENCIA (REGISTRO Y DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA)



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—



Los niños y niñas, realizan la observación del elemento que requerimos para dar rienda suelta a la creatividad y la experimentación por medio del embudo elaborado con material reutilizable por parte de los padres de familia y el pañito húmedo donde la docente amarra el pañito y lo sujeta con un caucho elástico de colores. Se hace una breve demostración de cómo se realiza la experiencia, primero sumergir la parte del pañito en el agua jabonosa; luego soplar suavemente por la boquilla de la botella. Al soplar, comienzan a salir

burbujas largas y coloridas, creando una espuma con tonos del arcoíris. Los niños y niñas con paciencia observan lo que se está realizando, ya que quieren tener los embudos en sus manos y comenzar a soplar y hacer espuma de colores. Cuando ya estamos todos listos, salimos al corredor externo del salón para soplar con tranquilidad y hacer las espumas coloridas y poder ver con ayuda de la luz natural estos. Thomas, Antonia, Erick, Samuel, hacen mucha fuerza al soplar y al principio cuesta hacer espuma por medio del soplado. Ian logra hacer espuma un poco más rápido, ya que su embudo es pequeño. Los demás niños y niñas logran crear figuras con sus espumas y cuando el pañito húmedo se corre, solicitan ayuda para organizar nuevamente el artefacto. Se fomenta *la percepción visual, táctil, olfativa y auditiva, base de la sensibilidad artística*. El asombro frente a los cambios de color, luz y textura despierta la curiosidad artística desde la creación de como mezclar colores con un artefacto casero “El burbujero”. Al finalizar todos organizan el espacio levantando embudos y dejándolos dentro de un balde.



VALORAR EL PROCESO (SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN):



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—



Los niños y niñas manipulan las botellas y el agua jabonosa, observando cómo el color se difunde y cómo la espuma se forma. Se evidencia coordinación motora al sumergir, soplar y mover las botellas en diferentes direcciones. La consigna de “soplar y no succionar” se recuerda constantemente y, los niños y niñas logran seguirla, desarrollando control respiratorio y atención sostenida durante la actividad.

La aparición de burbujas largas y coloridas genera sorpresa, risa y entusiasmo. Los niños expresan verbalmente y con gestos su alegría, mostrando motivación intrínseca por repetir el proceso. Al observar el tamaño, la forma y el color de las burbujas, los niños comparan resultados y experimentan libremente, fortaleciendo la capacidad de indagación y el razonamiento lógico.

Se valora la autonomía de los niños y niñas al explorar diferentes formas de mover las botellas y jugar con las burbujas, lo que potencia la imaginación y el simbolismo. Surgen expresiones espontáneas que acompañan la experiencia, favoreciendo el lenguaje descriptivo y la interacción entre pares.

La actividad se cierra con observación grupal y limpieza cooperativa, promoviendo la responsabilidad compartida y el hábito de mantener el espacio ordenado. Se reconoce que el valor de la experiencia está en el proceso vivido: preparar, soplar, observar, reír, compartir y cuidar. Se evidencia desarrollo integral en lo sensorial, motor, cognitivo, social y emocional.

146

MUNICIPIO/LOCALIDAD:	Bogotá/Usme	JARDIN SOCIAL	San Benito
SECUENCIA DIDACTICA 6	Pequeños creadores del arte en movimiento.	NIVEL:	Párvulos
LENGUAJE ARTISTICO	Juego simbólico, diseño textil, música y representación corporal.		



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

NOMBRE DE LA EXPERIENCIA	Integración de saberes culturales y ambientales “Mi cultura, mi cuerpo, mi voz”		
FECHA:	INICIO: 11/11/2025 FINAL: 11/11/2025		
PERSONA QUE ELABORA Y ACOMPAÑA EL PROCESO			
NOMBRE:	Lina María López Suárez	CARGO:	Directora de grupo

INTENCIÓN PEDAGÓGICA:	HITOS/PROCESOS DE DESARROLLO O APRENDIZAJE
- Reconocer al niño y la niña como portadores de cultura, capaces de representar personas, objetos y símbolos de su entorno a través del arte, el cuerpo y la emoción. - Promover el sentido de pertenencia, la identidad y la expresión simbólica desde elementos culturales colombianos.	Motor grueso: Explorar movimiento corporal, desfilar, bailar con música. Cognitivo: Reconocer símbolos culturales, relacionar objetos con roles familiares o comunitarios. Comunicativo: Nombrar personajes, crear nombres, narrar quién representa, usar frases simples en el juego dramático. Socioemocional: Fortalecer identidad cultural, sentido de pertenencia y vínculos afectivos.
EXPLORACIÓN E INDAGACIÓN:	
De la experiencia del taller de la luz “la pintura de neón” han quedado las telas con los estampados e impresiones de colores. Estas telas de diferentes tamaños los niños y niñas las han incorporado en sus juegos, dándoles infinidad de usos: capas, sombreros, pañoletas, cobijas para cubrir a sus muñecos del frío, bufandas o tapetes para inventar escenarios. Este material se convierte en un recurso abierto que potencia la imaginación y la creatividad, permitiendo que los niños y niñas exploren con el tacto, el movimiento y la transformación de los objetos. Al manipular las telas y accesorios, los niños y niñas crean personajes y vestuarios, dramatizan roles familiares o culturales y expresan narrativas propias. Surgen preguntas y respuestas espontáneas como: “¿Quién eres?”, “¿Qué representas?”, esto fortalecen el lenguaje y la construcción de identidad. La integración de música y movimiento acompaña estas representaciones, reforzando la expresión corporal, el sentido de pertenencia y la conexión con elementos culturales de su entorno.	



PROYECTAR

Organización del ambiente de aprendizaje: Aula amplia con telas, accesorios y objetos culturales dispuestos en mesas y percheros. Rincón musical con instrumentos tradicionales. Espacio libre para rondas, desfiles y representación corporal. Área de cierre para compartir narraciones y mostrar vestuarios.

Materiales y recursos: Aula o espacio común con acceso a telas, accesorios, objetos tradicionales o cotidianos como sombreros o pelucas.

Experiencia pedagógica: Se dará inicio con una asamblea donde todos nos sentaremos formando un círculo. Les contaremos a los niños y niñas, una historia corta de las telas de neón que ellos pintaron, hace muchos días. Luego presentamos los ponchos, chalecos y bufandas terminados, hechos con esas telas donde ellos plasmaron sus garabateos e imprimieron sus manos. Posteriormente cantamos un fragmento de la canción “Arañita tejedora” para conectar con los niños y niñas:

*Araña, arañita, que nos estás enseñando
con tu tejido arcoíris
con paciencia vas creando*

*Arañita tejedora
enlazas corazones
tejes nuestros sueños
y dibujas las visiones.*

*Un mándala invisible
pintas en el aire
con hilos de colores
que se encuentran en un baile.*



Se invita a los niños y niñas a transitar por la instalación “costurero de sueños” para explorar los elementos que allí encuentran (capa, poncho, chaleco, sombreros, pelucas) También tenemos unos espejos pegados en la pared, donde dejamos pintucaritas. Aquí en la exploración, cada niño y niña elige una prenda, donde el juego simbólico “Al ponerse el poncho o el sombrero” empiezan a “ser otros”: el papá, el abuelo, un súper héroe, la bailarina, el campesino. Mientras los niños y niñas se miran al espejo, reconocen su nueva imagen y exploran el tacto de las telas reutilizadas, se les pregunta: “¿Cómo se siente tu capa? ¿A qué huele la tela?”. La docente acompañara, mientras ellos se ayudan mutuamente a ponerse sus nuevas ropas. Para finalizar se propone un “Desfile de la diversidad” al ritmo de la canción infantil “El despeluque del tiburón” de Maguared. Los niños y niñas lucen sus creaciones, moviendo su cuerpo con autonomía y orgullo. Al finalizar, cada uno cuenta brevemente quién es su personaje. Realizamos un agradecimiento simbólico a la familia de María José por “coser sus nuevas ropas de colores”. Esta ropa quedara colgada en percheros visibles como parte de la ambientación del aula, reconociendo el valor de lo construido en comunidad.

VIVIR LA EXPERIENCIA (REGISTRO Y DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA)

Se inicia este maravilloso día con el baile de secuencia “Atšbe cuerpok - Con mi cuerpo puedo hacer mis movimientos” de la comunidad Kamentsa del putumayo, esta canción tiene un ritmo especial que hizo que los niños y niñas, se activan físicamente, realizando movimientos como saltar, trotar en el mismo puesto, mover los brazos mientras saltamos, etc., y a su vez escuchando un ritmo musical nuevo en el lenguaje indígena y luego en español.

Seguidamente invitamos hoy a los niños y niñas a participar de “La asamblea de sabios” donde les recordamos lo vivenciado en días pasados; aquí ambientamos con música instrumental suave:

“¿Se acuerdan cuando pintamos en la oscuridad? ¿Pintamos sobre unas telas? ¿De los colores brillantes? Pues viajaron al taller de la familia de María José y allí, con una máquina de coser que suena 'tac-tac-tac' y una plancha calientita, las convirtieron en ropa elegante”. Aquí Dulce dice “Si, pintamos con colores lindos” dice Samuel “¡Brilla la tela!”. Se le invita a explorar la instalación artística con las nuevas ropas, sombreros y pelucas. ¡Vamos a ver que podemos hacer con esas ropas!

Los niños y niñas apoyados de esos recursos observaron que había y fueron escogiendo lo que les llamo la atención, mientras tanto dialogan con sus pares sobre sus atuendos. Danna y Joel se miran en los pequeños espejos, se maquillan su cara con las pintucaritas; escogen libremente los colores. Lía y Sofía miran su reflejo en los espejos, donde sus expresiones cuando se ven con el poncho puesto por primera vez, realizando ese “auto-reconocimiento” con un elemento nuevo para ellos “Soy yo, me veo distinta”. Cuando todos ya han escogido como caracterizarse, se cambia de música instrumental a una suave- relajante, motivando a realizar movimientos siguiendo el sonido musical. Para esta experiencia de baile, utilizan los elementos de la canasta de telas donde escogen



cintas de tela y retazos de diferentes texturas. Erick, Ian Andrés y Samuel con una mano sujetan las telas y la cinta, las elevan creando figuras y formas en el aire, mientras bailan.

Para la apertura del desfile, donde las niñas y niños caminaron sobre la alfombra de color rojo, modelaron y presentaron frente a sus compañeros los nuevos personajes. A medida que desfilaban, contaban que ¡Les gusta! De sus nuevos trajes y ¿Que personaje puedes ser? Al pasar todos los niños y niñas, finalizamos con fiesta infantil, bailando y cantando rondas infantiles, logrando así construir nuevos aprendizajes significativos, Sarita gusta de cantar y tiene buena memoria, ya que se sabe todas las canciones infantiles. Este momento les permite ser recursivos, fortalecer la autonomía, seguridad, imaginación y el desarrollo de movimientos psicomotores.

Creando un escenario representativo en donde se permitirá que los niños y niñas

El "A" de Artes en STEAM: Aquí el arte no es solo pintar, es diseño textil y performance. Estás mostrando cómo una pieza bidimensional (la tela) se vuelve tridimensional (el vestuario sobre el cuerpo).

VALORAR EL PROCESO (SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN):

Evaluación reflexiva:

- Observación participativa del proceso creativo.
- Registro de narrativas visuales y verbales.
- Reconocimiento de la autonomía, la imaginación y la expresión simbólica

MUNICIPIO/LOCALIDAD:	Bogotá/Usme	JARDIN SOCIAL	San Benito
SECUENCIA DIDACTICA 7	Pequeños creadores del arte en movimiento.	NIVEL:	Párvulos
LENGUAJE ARTISTICO	Juego dramático y representación simbólica.		
NOMBRE DE LA EXPERIENCIA	Exploración sensorial y emocional del entorno “Mi casa un territorio de paz: dramatizar lo cotidiano”		
FECHA:	INICIO: 18/11/2025 FINAL: 18/11/2025		
PERSONA QUE ELABORA Y ACOMPAÑA EL PROCESO			
NOMBRE:	Lina María López Suárez	CARGO:	Directora de grupo



INTENCIÓN PEDAGÓGICA:	HITOS/PROCESOS DE DESARROLLO O APRENDIZAJE
• Promover la expresión emocional, la construcción de identidad y el desarrollo del lenguaje mediante la recreación de escenas familiares con utensilios del hogar. • Fomentar los vínculos afectivos por medio de la dramatización de situaciones cotidianas entre pares.	• Motor grueso y fino: Manipular utensilios, recrear acciones cotidianas (servir, cocinar). • Cognitivo: Reconocer rutinas familiares, secuenciar acciones (primero cocinar, luego servir). • Comunicativo: Usar frases simples para dramatizar (“yo cocino, hago la sopa”, “soy el hijo”). • Socioemocional: Expresar emociones ligadas a la vida cotidiana, fortalecer identidad y vínculos familiares.
EXPLORACIÓN E INDAGACIÓN:	
En los juegos simbólicos y libres los niños y niñas representan con gracia, emoción y realismo vivencias de su cotidianidad: juegan a ser médicos, se examinan, se pesan y miden; recrean la visita a la peluquería, imitando el corte, el secado y el peinado del cabello. En estas dinámicas dialogan entre sí, se preguntan qué quieren hacer y establecen sus propias reglas, mostrando autonomía y creatividad. A partir de este interés, se propone ambientar un rincón del aula con utensilios de cocina y textiles familiares, donde los niños puedan explorar libremente los objetos, recrear escenas cotidianas como cocinar, servir la mesa o cuidar a otros, y narrar lo que hacen comparándolo con la vida en casa. La experiencia se enriquece con dramatizaciones colectivas en las que asumen roles familiares y comunitarios, fortaleciendo la expresión simbólica, el lenguaje y la construcción de identidad desde la cotidianidad compartida. Aquí el juego simbólico será el mediador de relaciones democráticas y a su vez del fortalecimiento de los vínculos afectivos y el pensamiento lógico matemático. No solo "ponemos" instalaciones pedagógicas en los rincones, los co-creamos.	
PROYECTAR	
Organización del ambiente de aprendizaje: Aula ambientada como cocina/comedor con utensilios seguros y textiles familiares. Rincones de juego simbólico con elementos cotidianos (mantelerías, frutas de juguete, recipientes). Música ambiental para acompañar la dramatización. Espacio grupal para la representación colectiva de escenas familiares.	
Materiales y recursos: Aula o espacio con participación familiar en la recolección de utensilios seguros de cocina (ollas, cucharas, coladores, recipientes), textiles (mantelerías, delantales,	



servilletas), elementos simbólicos (vasos, platos, frutas de juguete), espacio ambientado como cocina o comedor, música ambiental.

Experiencia pedagógica: Para dar inicio a la experiencia, invitamos a los niños y niñas al ritual de la asamblea, donde iniciamos cantando la canción de “La familia” esto nos ayuda a centrar la atención y concentración de los niños y niñas; seguidamente continuamos cantando la rima con movimiento “En mi casa” donde van realizando las acciones que indica la rima; la cual ya es conocida por los niños y niñas y la cantan solos, mientras van moviendo sus manos. Cuando terminan, se les invita a sentarse dentro del círculo formado con las sillas para escuchar con atención, la historia del “Misterio de los bolsillos llenos”:



Había una vez un jardín llamado "San Cayetano", donde vivían niños y niñas muy alegres; pero que a veces... ¡se les olvidaban de orejas para escuchar! En este jardín, los juguetes volaban como pájaros, los gritos parecían de leones hambrientos y nadie recordaba decir "por favor" o "Me presta su carrito". Un martes por la tarde, los papás y las mamás se reunieron en una misión secreta. Se sentaron en sillas pequeñas (¡y se veían muy graciosos con las rodillas en la nariz!) y se preguntaron:

"¿Cómo podemos ayudar a nuestros pequeños a compartir en el jardín como se portan en casa?" Entonces, tuvieron una idea brillante. Consistía con una sorpresa al día siguiente, cada niño y niña llegó al jardín con una pequeña bolsa en el bolsillo o una cajita en la mano. La profesora con ojos muy abiertos, preguntó:

"¿Qué traen ahí?"

Y entonces, empezó la magia:

Samuel sacó un olor. Sí, ¡un olor! Había guardado un poquito del aroma a vainilla de las galletas que hornea su abuela. Cuando sentía ganas de empujar, olía su frasquito y recordaba que en casa siempre da besos de vainilla.

Mafe trajo un sonido. Su papá le grabó un audio haciendo su "estornudo de elefante" que siempre le da risa. Cuando Mafe no quería compartir, escuchaba el estornudo, se reía mucho y decía: "Está bien, toma el carrito azul".

Jacob que era el más travieso, ¡intentó traer a su perro Chocolate! Pero como chocolate no cabía en la maleta, trajo un pedazo de su cobija de dormir.



De pronto, el salón se llenó de "pedacitos de casa". El salón ya no olía solo a plastilina, olía a casa.

Los niños y niñas se dieron cuenta de algo muy importante: si en casa escuchamos a mamá, cuidamos a las mascotas y recogemos los juguetes, ¡en el jardín podemos hacer lo mismo! Porque el jardín es una casa grande con muchos compañeros de juegos.

Al finalizar la historia, se realizarán preguntas provocadoras para que los niños y niñas, se permitan dar a conocer el mundo de su casa con sus compañeros, como:

"Cuando extrañas un poquito tu casa, ¿En qué parte del cuerpo sientes ese sentimiento? ¿Es como un cosquilleo o como un peso? Si pudieras guardar el olor de tu mamá o tu papá en un frasco pequeño, ¿A qué olería tu juego hoy?"

El cuento decía que el jardín es como una "casa grande" ¿Qué cosas de nuestra casa grande (el salón) tenemos que cuidar para que no se rompan, además de los juguetes?

Si todos trajéramos un pedacito de nuestra casa y los juntáramos en el centro, ¿Qué forma tendría ese gran tesoro?

En casa, cuando alguien está triste, ¿Qué hacen para que se sienta mejor? ¿Podemos hacer eso mismo aquí con nuestros amigos?"

Para finalizar nuestro ritual de la asamblea se presentan a los niños y niñas los artefactos que previamente las familias realizaron, promoviendo entre ellos el dialogo asertivo, el liderazgo positivo y la cooperación dentro del juego simbólico y de roles.

VIVIR LA EXPERIENCIA (REGISTRO Y DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA)

Con los utensilios aportados por las familias, los niños y niñas deciden cómo organizar la



“alacena y el platero”. ¿Cómo podemos organizar estas ollas para que no se caigan?"
¡Vamos a agrupar lo que es de plástico y lo que es de metal! Conversar sobre el origen de los objetos. "Esta cuchara viene de la casa de Isabella, vamos a cuidarla porque es parte de su historia". Se establece el "Pacto de Cuidado" (Reglas para jugar en paz). "Laboratorio de Vida Cotidiana" (La Acción) Aquí es donde el Juego Simbólico permite explorar la ciencia y la convivencia.

El Mercado de la Salud (Ciencia/Matemáticas): Al organizar la alacena, clasificamos alimentos saludables y no saludables. ¿Cuántas manzanas necesitamos si somos 4 en la familia?



(Correspondencia uno a uno). La Cocina como Taller de Paz (DDHH/Género): Mientras "cocinan", el docente interviene para romper roles tradicionales.

"Hoy el papá es quien cocinara y la mamá está jugando con el hijo". Se dialoga sobre quién hace qué en casa y cómo la distribución equitativa de tareas es un derecho y un acto de paz.

El Lavadero: Lavar los utensilios permite experimentar con el agua, las burbujas y la limpieza como un acto de cuidado personal y del entorno.

3. Cierre: "La Asamblea del Banquete" (La Reflexión)

El teatro se formaliza para socializar lo vivido. Dramatización Colectiva: Se invita a un grupo a representar una situación: "Se acabó el mercado, ¿cómo lo solucionamos?" o "Alguien derramó la sopa, ¿cómo reaccionamos sin pelear?".

VALORAR EL PROCESO (SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN):

Evaluación reflexiva:

- Observación participativa del proceso creativo.
- Registro de narrativas visuales y verbales.
- Reconocimiento de la autonomía, la imaginación y la expresión simbólica

MUNICIPIO/LOCALIDAD:	Bogotá/Usme	JARDIN SOCIAL	San Benito
SECUENCIA DIDACTICA 8	Pequeños creadores del arte en movimiento.	NIVEL:	Párvulos
LENGUAJE ARTISTICO	Expresión plástica a través de la técnica de estampado.		
NOMBRE DE LA EXPERIENCIA	“Artefacto mágico, botella espumosa”		
FECHA:	INICIO: 27/11/2025 FINAL: 27/11/2025		
PERSONA QUE ELABORA Y ACOMPAÑA EL PROCESO			
NOMBRE:	Lina María López	CARGO:	Directora de grupo
INTENCIÓN PEDAGÓGICA:		HITOS/PROCESOS DE DESARROLLO O APRENDIZAJE	
Fomentar la expresión creativa y la exploración sensorial, fortaleciendo la motricidad fina y la cognición a través de herramientas no convencionales de		Motor grueso y fino: Fortalecimiento de los músculos de la mano al presionar y coordinar el movimiento para estampar. Control de la fuerza prensil. Coordinación mano-ojo.	



origen afectivo (vínculo familia-jardín). • El enfoque principal es el proceso de indagación y la autoconfianza durante el proceso creativo.	• Cognitivo: Exploración de patrones (figurativos como 'flores' y abstractos como 'esfumados'). Identificación de formas resultantes. Experimentación con la mezcla de colores en el papel. • Comunicación: Expresión de intencionalidad al explicar la creación. • Socioemocional: Juego paralelo y cooperativo proximal Construcción de identidad y autoestima a través de la autoría y exhibición de la obra
EXPLORACIÓN E INDAGACIÓN:	
Los niños y niñas no solo usan el artefacto, sino que investigan su funcionamiento. Se plantean hipótesis sobre la relación entre la presión ejercida y la cantidad de espuma, la forma resultante y el efecto de los colores. Los niños y niñas indagan sobre el funcionamiento del "artefacto" (botella espumosa). Se plantean preguntas implícitas sobre la mezcla de colores y la transformación de la espuma en una huella sobre el papel. ¿Cómo se siente presionar y ver salir la espuma? (Socioemocional) ¿Qué figura se forma si presiono fuerte o suave? (Perceptual/Motor) ¿Qué pasa cuando mezclo rojo con verde o blanco con negro? (Cognitivo)	
PROYECTAR	
Organización del ambiente de aprendizaje: Instalación pedagógica en el suelo sobre una lona blanca para permitir el movimiento libre. Disposición de contrastes visuales (blanco y negro). Materiales y recursos: Botellas espumosas de diversos tamaños y colores, cartulinas blancas y negras, lona protectora, pintura variada.	
Experiencia pedagógica: Iniciamos con la bienvenida y la canción de activación corporal, preparando los sentidos para el movimiento. Terminadas las rutinas iniciales, nos reunimos para nuestro ritual de la asamblea fuera del aula donde los niños y niñas se sentarán en el piso para tener un momento de diálogo sobre el "vínculo casa-jardín". Se preguntará ¿Qué sorpresa han traído hoy? ¿Quién sabe cómo y para que se usa? ¿Les gusta pintar? Las familias se han vinculado previamente a la experiencia artística con la creación de la "botella espumosa" la cual es mágica porque es sencilla de crear, solo necesitamos: una botella pequeña plástica transparente, un pedacito de espuma y	





pintura líquida de cualquier color. Los padres llenan la botella hasta la mitad con la pintura líquida, luego le pegan con silicona la espuma y la dejan secar, creando así un artefacto de presión.

Seguidamente los niños y niñas se organizan vistiéndose con sus delantales o ropa dispuesta para pintar. Se recuerdan de forma lúdica los acuerdos de cuidado y las pautas para el uso del artefacto.

Dentro del salón se encuentran una instalación artística-sensorial donde el piso está cubierto por una lona grande y sobre ella tenemos pegadas cartulinas blancas y negras y las "botellas mágicas" están dispuestas como parte de un paisaje.

VIVIR LA EXPERIENCIA (REGISTRO Y DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA)



Al abrir la puerta del salón, se permite el ingreso libre de los niños y niñas, donde caminan cautelosamente; aquí Mafe y Danna se sientan sobre las cartulinas, eligiendo así su espacio propio para crear. Dereck y Erick con sonrisas de picardía, hacen rodar las botellas sobre las cartulinas para ver cómo el líquido se mueve dentro. Joel y Antonia agrupan algunas botellas por colores. Dulce dice: "mía rosada"

156

Una vez habitado el espacio, la docente invita a "dar vida" a la pintura; la docente Sandra pregunta ¿prefieren la cartulina blanca o la negra? Michel no contesta; pero toma una botella de pintura roja y la presionar sobre la superficie negra; al no ver cambios, la niña utiliza otras botellas, prueba la verde y la azul, no se le ve satisfecha, hasta que encuentra una botella con pintura blanca; observa con atención las formas que deja la espuma y con un gesto de alegría y calma imprime con libertad.



Los niños y niñas eligen colores de forma autónoma, "se siente calma en el salón", Thomas enfáticamente dice solo "roja y azul"; Los niños y niñas agarran las botellas con sus dos manos e inician a estampar texturas comparando los colores que forman. Erick oprime con detenimiento y sella diferentes figuras, cambiando de botella. Jacob tiene un momento de calma y tranquilidad inicia con agarre bilateral firme, enfocado en patrones de colores rojo y amarillo. Aquí es evidente que los niños y niñas todos



juntos en proximidad, compartiendo el espacio físico, comienzan a transformar la instalación; la cual estaba estática y ahora es un escenario de movimiento, donde la espuma de colores empieza a cambiar el papel y la piel de las manos y la cara de los niños y niñas, ahora está llena de color mezclado de forma espontánea según los recorridos que cada niño y niña han decidido hacer dentro de la instalación artística. El Juego simbólico, está presente los niños y niñas asumen el rol de creadores, usando las botellas como "pinceles" mágicos para dejar huella.

Para finalizar invitamos a detenernos a observar cómo cambió el aula, esas huellas del proceso; resaltando ese contraste de la espuma sobre el blanco y el negro, el verde, blanco y rojo; los niños y niñas señalan sus creaciones con asombro, generando un impacto visual. Dejamos las obras en un lugar visible para realizar una observación colectiva; Isabella participa y muestra su creación con orgullo; ella en sus gestos muestra esa satisfacción por ver su pintura. Isaac quiere seguir pintando, mientras vamos observando las creaciones. Cerramos con una pregunta abierta: ¿A qué olía nuestra pintura? ¿Qué formas quedaron en el papel? Mientras los niños y niñas responden “El cielo, mi mamá, un carro” vamos a cooperar con el orden como parte de la experiencia artística; entre todos, llevamos las “botellas espumosas” a un balde, recolectamos los delantales y ayudamos a recoger la lona del piso. Cuando terminamos nos dirigimos al baño para lavar nuestras manos.

VALORAR EL PROCESO (SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN):



Al realizar una observación participativa, se evidencia alta autonomía y toma de decisiones para niños y niñas de 3 años. La “botella espumosa” actuó como regulador emocional, brindando calma, atención y concentración. Durante la experiencia los niños y niñas estaban enfocados en su pintura, expresan sus ideas dialogando entre pares como Ian Samuel “pacito, se sale la pintura” viendo como su compañero Camilo oprimía la botella con fuerza. Salome dice “Pinte aquí, se rompe el papel” esto al ver que Samuel, no cambiaba de lugar

al pintar con su botella. También se escuchan que los niños y niñas identifican los colores primarios y secundarios. Dulce dice “Me gusta rosado” Antonia afirma “La mía es de color azul”. Las onomatopeyas estuvieron presentes con el “puff” que hacía la botella y cuando salía la espuma, se vieron muchas sonrisas.

La incorporación exitosa del artefacto creado por las familias, brinda seguridad, fomenta la confianza, ya que valida la identidad del niño y la niña “Mi papito me lleno de azul” La demostración de orgullo final valida la experiencia y fortalece la autoimagen positiva. La calidad



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

de la concentración mostrada en las imágenes es el principal indicador de la profundidad de la experiencia sensorial y de relajación mencionada

MUNICIPIO/LOCALIDAD:	Bogotá/Usme	JARDIN SOCIAL	San Benito
SECUENCIA DIDACTICA 9	Pequeños creadores del arte en movimiento.	NIVEL:	Párvulos
LENGUAJE ARTISTICO			
NOMBRE DE LA EXPERIENCIA	“Construimos ciudades de colores”		
FECHA:	INICIO: 10/02/2026 FINAL: 10/02/2026		
PERSONA QUE ELABORA Y ACOMPAÑA EL PROCESO			
NOMBRE:	Lina María López Suárez	CARGO:	Directora de grupo
INTENCIÓN PEDAGÓGICA:		HITOS/PROCESOS DE DESARROLLO O APRENDIZAJE	
Promover el pensamiento lógico matemático y la sensibilidad artística a través de la construcción de estructuras tridimensionales, fomentando la comprensión de nociones espaciales (equilibrio, altura, base) y el reconocimiento de formas geométricas.		Motor grueso y fino: Coordinar movimientos de precisión para crear torres, apilando tubos y encajar láminas de cartón sin que la estructura caiga. Cognitivo: Experimentar con la ley de gravedad y el equilibrio (causa-efecto). Clasificar por color y forma (círculos, cuadrados, triángulos). Comunicativo: Ampliar vocabulario técnico: "base", "torre", "equilibrio", "colapsar", "encima/debajo". Socioemocional: Fortalecer la persistencia frente al error (cuando la torre cae) y la colaboración al compartir materiales dentro de la instalación.	
EXPLORACIÓN E INDAGACIÓN:			
La experiencia nace a partir de la curiosidad innata por construir y de elevar los elementos "llegar arriba, alto, al cielo". Los niños y niñas, en su juego libre, suelen apilar objetos buscando desafiar la gravedad. Al introducir los "artefactos" creados con las familias (tubos de cartón pintados de colores y figuras geométricas), se les invita a indagar: ¿Qué forma sostiene mejor el siguiente piso? ¿Por qué la torre de tubos rojos es más estable que la de amarillos? La exploración se convierte en una investigación sobre la resistencia de los materiales y la armonía visual de los colores.			
PROYECTAR			



Organización del ambiente de aprendizaje: Aula ambientada como cocina/comedor con utensilios seguros y textiles familiares. Rincones de juego simbólico con elementos cotidianos (manteles, frutas de juguete, recipientes). Música ambiental para acompañar la dramatización. Espacio grupal para la representación colectiva de escenas familiares.

Materiales y recursos: Tubos de papel higiénico y servilletas pintados de diferentes colores, láminas de cartón reciclado recortadas en círculos, cuadrados y triángulos de colores. Se proyecta un ambiente de "Laboratorio de Arquitectura" donde el material está al alcance de sus manos para decidir qué pieza usar.

Experiencia pedagógica: Previamente los padres de familia, recolectaron tubos de cartón, los del papel higiénico y trozos de cartón para crear tubos de colores y los recortes de figuras geométricas; en casa los niños y niñas ayudaron a pintar estos elementos. Damos la bienvenida a la experiencia Inicio con un cuento "La ciudad de colores" se puede narrar usando un tubo de cartón como si fuera un megáfono:



"Había una vez un montón de tubitos de colores que estaban muy aburridos en el suelo. Eran verdes, rojos y azules, pero se sentían muy bajitos. Un día, un cuadrado de cartón de color amarillo les dijo: ¡Si nos damos la mano y nos ponemos uno encima del otro, podremos tocar las nubes!'. Pero los tubitos no sabían cómo hacerlo. Necesitaban a unos maestros constructores que les ayudaran a mantenerse en pie sin caerse. ¿Quieren ser los maestros constructores? ¿Ustedes se animan a construir una ciudad que llegue hasta el cielo?"

Seguidamente realizamos nuestra asamblea sobre lo que han traído de casa el día de hoy, realizando una descripción de los tubos de cartón ¿De qué color es tu tubo?, ¿Quién te ayudó a pintarlo?, ¿Qué colores tenemos?, ¿Los tubos son del mismo tamaño? Luego les contamos que el aula se ha transformado en un *Laboratorio de construcción*. Mostramos las figuras (cuadrados y rectángulos) y planteamos el reto: ¿Cómo podemos hacer que estos materiales se conviertan en algo nuevo? Para dar inicio realizaremos una activación del cuerpo donde "Hacemos movimientos primero estirarnos mucho como torres y hacernos bolitas como piezas pequeñas; luego llevamos el tronco hacia la derecha y luego a la izquierda, tocamos nuestros pies con las manos y finalizamos, estirando nuestros brazos, manos y dedos como si quisiéramos tocar el techo".

Los niños y niñas llegan al espacio del aula donde los materiales están dispuestos de forma armónica, formando un gran círculo y dentro de este encontramos más círculos formados con los elementos (no amontonados, sino en grupos por colores o formas sobre el suelo). Se les permite recorrer el espacio y tocar las texturas del cartón. Se les permite realizar un juego libre para que inicie las creaciones donde los niños y niñas comienzan a apilar, alinear y encajar. Aquí la docente



interviene con las preguntas provocadoras, fomentando el pensamiento lógico matemático y científico ¡Veo que tu torre se mueve!... ¿Qué le falta para que sea más fuerte? ¿Cuántos cuadrados necesitas para que el tubo no se caiga? Se motiva a mezclar los colores que trajeron de casa, creando patrones visuales mientras construyen. Para el cierre se propone una “Galería de artefactos” donde los niños y niñas realicen un recorrido de observación como cuando visitamos un museo, caminamos despacio alrededor de las construcciones de los compañeros. Aquí invitamos a los niños y niñas a señalar su construcción preferida. Podemos realizar preguntas intercaladas ¿Cómo hiciste para que no se cayera? ¿Cómo se llama tu construcción? ¿Qué pasaría si soplamos como el lobo feroz? Finalizamos con el hábito de orden, clasificando los tubos por colores y las figuras por tamaño, reforzando la lógica matemática mientras dejamos el aula lista para la próxima aventura.

VIVIR LA EXPERIENCIA (REGISTRO Y DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA)



Los niños y niñas se sumergen en la creación, se vive un ambiente de tranquilidad donde la concentración y atención están presentes en los movimientos que están realizando. Ian Andrés sonríe al ver todo este material, la expresión gestual con sus ojos y sonrisa me dice “Ya sé que voy a construir” Samuel elige unas bases anchas con cuadrados de cartón, Erick se arriesga a levantar torres altas con solo una base. Thiago dice “Mi torre es muy grande” María Fernanda escoge tubos de color rojo y les coloca triángulo arriba; dice “El techo”. Se observa cómo

comparan alturas y colores espontáneamente. Camilo, Matías y Erick iniciaron armando torres con las piezas, Erick dice con emoción: “¡Mira, mira, está muy alta, se va a caer!”, mostrando anticipación frente a lo que podría suceder. Por su parte, Sofía organizó los tubos formando una secuencia “amarillo-rojo-azul”, evidenciando procesos de pensamiento lógico y Lía se concentró en seleccionar los tubos más grandes para separarlos de los más pequeños, realizando una clasificación según el tamaño. Jacob dentro de esta experiencia, logra compartir con sus pares; aquí no interviene la docente para ayudar a la “negociación” permite realizar intercambio de figuras y tubos, ya que el creo una fila con secuencia de “tubo amarillo- círculo” entonces vivencio la co-creación, al principio se frustró porque “no le querían compartir” pero su insistencia motivo a sus compañeros a completar las secuencias con otros colores; pero Jacob acepta y continua con su construcción. Ian Samuel y Juan José, se acercan y me solicitan ¡Nos presta una mesa por favor, se caen los edificios!, les organizo un espacio para la mesa y colocan los elementos e inician a crear con emoción.

Cuando el juego de los constructores se va terminando, motivamos a organizar el espacio, dejando todo en su lugar cantando: “El baile de los constructores” (Ritmo de marcha o aplausos)



Un tubo por aquí, (ponen una mano)

un cartón por allá, (ponen la otra)

mi torre mágica

¡qué alta llegará!

Si el viento la sopla, (hacen gesto de soplar)

yo la vuelvo a armar,

con piezas de colores

¡vamos a jugar!

VALORAR EL PROCESO (SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN):

Se evidencia durante la experiencia que para los niños y niñas fue sencillo asociaron e identificaron tamaños, formas y colores con los objetos que tenían a su alrededor, explorando así varias posibilidades de construcción. Se evidencia un avance en el agarre de pinza digital.



Dentro de la observación se evidencio ¿Cómo resuelven el problema cuando la torre se cae? o ¿Cuándo quiero hacer algo y no puedo hacerlo como yo quiero? Percibiendo la resolución de problemas y el trabajo colaborativo dentro de un ambiente de juego, “¡Yo puedo volver a construir!, ¡Podemos compartir sin pelear!” logrando por un momento encontrar una solución por si mismos. También establecieron sus propias reglas de juego “¡Caminar despacio, compartir con alegría!”.

La emoción al crear y descubrimiento, dice Dereck “¡Los caminos son de colores profe!” El uso de cartones de diferentes colores entre los tubos, no es solo una construcción desde la mirada del niño y niña, es su composición visual; cuando Ian Andrés está decidiendo “El círculo azul va sobre el tubo naranja” y el niño ve lo que ha hecho y ahora busca crear formas específicas con estos artefactos básicos está creando patrones de colores y eso es arte.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

MUNICIPIO/LOCALIDAD:	Bogotá/Usme	JARDIN SOCIAL	San Cayetano
SECUENCIA DIDACTICA 10	Pequeños creadores del arte en movimiento.	NIVEL:	Párvulos
LENGUAJE ARTISTICO	Juego libre y representación simbólica.		
NOMBRE DE LA EXPERIENCIA	Cierre de secuencias didácticas “Pinceladas en Familia: Tesoros del hogar y magia de colores”		
FECHA:	INICIO: 17/02/2026 FINAL: 17/02/2026		
PERSONA QUE ELABORA Y ACOMPAÑA EL PROCESO			
NOMBRE:	Lina María López Suárez	CARGO:	Directora de grupo

INTENCIÓN PEDAGÓGICA:	HITOS/PROCESOS DE DESARROLLO O APRENDIZAJE
• Promover la expresión artística y el vínculo afectivo mediante el uso de herramientas no convencionales (elementos del hogar), permitiendo que los niños y niñas de 2 a 3 años exploren texturas y colores en compañía de sus cuidadores. • Fortalecer el pensamiento lógico-científico y la percepción sensorial mediante la transformación de estados de la materia (sólido a líquido) y la creación de una composición cromática comestible.	• Motor grueso y fino: ○ Fortalecimiento del agarre palmar y pinza al manipular esponjas, rodillos y globos; coordinación óculo-manual en el sellado. ○ Coordinación motriz fina al verter líquidos y mezclar con cucharas; precisión al colocar cubos de gelatina en moldes. • Cognitivo: ○ Reconocimiento de la relación causa-efecto (al presionar un objeto con pintura, queda una huella) y mezcla de colores primarios. ○ Observación de cambios físico-químicos (disolución) y nociones de secuencia (preparación, espera, resultado). • Comunicativo: ○ Ampliación del vocabulario mediante la identificación de objetos domésticos y la expresión de sensaciones táctiles.



	○ Formulación de hipótesis sencillas y descripción de olores, texturas (viscoso, suave) y sabores. • Socioemocional: ○ Fortalecimiento de la seguridad afectiva a través del trabajo colaborativo con padres y pares. ○ Desarrollo de la paciencia y el orgullo por la obra terminada para compartir en familia.
EXPLORACIÓN E INDAGACIÓN:	
Se invita a las familias a observar elementos cotidianos (cepillos de ropa, globos, esponjas, rodillos de cocina) no como herramientas de limpieza, sino como "pinceles mágicos". ¿Qué huella dejará este cepillo? ¿Cómo se siente la masa en las manos? Fortalecer el pensamiento lógico-científico y la percepción sensorial mediante la transformación de estados de la materia (sólido a líquido) y la creación de una composición cromática comestible.	
PROYECTAR	
Organización del ambiente de aprendizaje: El aula se dispone con plástico de colores (rosa, verde, amarillo) en el suelo para delimitar zonas de trabajo. Se extienden rollos de papel Kraft para crear un mural colectivo en el piso. El comedor se organiza como un espacio de experimentación segura, con estaciones de trabajo con materiales al alcance de los niños y niñas.	
Materiales y recursos: Pinturas de diversos colores, recipientes plásticos, esponjas, cepillos de lavar, globos inflados (pequeños), rodillos de madera, masa/plastilina casera y papel kraft. Tazas, cucharas, agua (fría y caliente), moldes, bandejas, sobres de gelatina de colores, cubitos de gelatina previamente hechos y leche condensada para matizar colores.	
VIVIR LA EXPERIENCIA (REGISTRO Y DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA)	
La jornada inicia con la exploración de la masa, donde niños y adultos amasan y estiran usando rodillos. Posteriormente, se transita al papel Kraft donde, de forma espontánea, las familias usan	



los globos y esponjas para estampar. Se observa una interacción activa donde el adulto guía, pero permite la autonomía del niño en la elección del color y el movimiento.

Los niños exploran el polvo seco y luego observan la magia de la disolución al agregar el agua. La docente acompaña con preguntas sobre las sensaciones térmicas y olfativas. Se procede a la "construcción artística" dentro de los moldes usando los cubitos de colores y la leche condensada para descubrir nuevas tonalidades. La experiencia culmina con el guardado en nevera, generando expectativa para el cierre de la jornada.

VALORAR EL PROCESO (SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN):

Evaluación reflexiva: Se evidencia un alto compromiso de las familias. Los niños logran identificar el uso creativo con los objetos propuestos.

Observación participativa: Registro de cómo el niño pasa de la curiosidad por el material a la intención estética de crear una huella.

Evaluación reflexiva: Se valora la capacidad de asombro ante la transformación del material.

Reconocimiento de la autonomía: Se observa cómo cada niño decide qué colores integrar en su "figura de gelatina", expresando sus preferencias estéticas.

SECUENCIA CIERRE FAMILIAS

MUNICIPIO/ LOCALIDAD	Bogotá/Usme	JARDIN SOCIAL:	San Cayetano
FECHA:	14/03/2026	DURACIÓN:	1 Hora
DIRIGIDO A:	Niños, niñas, padres de familia y/o cuidadores		
RESPONSABLES:	Docentes nivel Párvulos A-B y C-D	CARGO:	Directoras de grupo
NOMBRE DEL TALLER: “Químicos del sabor y color”			
OBJETIVO: Promover el pensamiento lógico-científico en los niños y niñas mediante la exploración sensorial y la observación de los cambios físicos de la materia, fomentando el asombro y la capacidad de formular hipótesis a través de la creación de una "Gelatina" Crear un puente comunicativo donde el niño y la niña comparta su aprendizaje y el producto de su creación con su familia, reforzando la "pedagogía de la ternura" y el cuidado.			



DESCRIPCION DEL TALLER Y METODOLOGÍA

Bienvenida-inicio brillante y encuadre temático: Se dispone el aula con colchonetas formando un círculo, mesas en el centro con las creaciones realizadas de los niños y niñas “La gelatina” música tranquila instrumental. Cuando llegan los padres y/o acudientes, los niños y niñas se muestran emocionados y felices, se sientan con sus familias en las colchonetas. Los niños y niñas le muestran con orgullo donde están ubicadas sus gelatinas, los padres y abuelas abrazan a los niños y niñas. Cantamos la canción de “Soy una gelatina” realizando movimientos rítmicos con el cuerpo.

Desarrollo: La experiencia “Químicos del sabor y color” se enfocó en los procesos cognitivos, sensoriales y socioemocionales de los niños y niñas.

Durante la secuencia de la experiencia, se logró que las familias participaran de la degustación de una deliciosa y colorida gelatina; la cual fue elaborada por sus hijos e hijas con anticipación el día de hoy en horas de la mañana. Se realiza unos diálogos reflexivos con la pregunta provocadora

¿Cómo imaginan a sus hijos e hijas en la participación de esta sencilla; pero provechosa receta”?
¿Los niños y niñas pasaran de ser espectadores a ser “protagonistas químicos”?

El padre de Matías “desordenados” El padre de Erick “pelearon” la abuelita de Dereck “Se divirtieron” El hermano de Juan “jugaron a cocinar”

Ahora Los niños y niñas iniciando con el despertar de los sentidos “Exploración del Polvo” mostraron una escucha activa y disposición, fundamentales para la seguridad en el manejo de elementos “La temperatura del agua” Uy muy caliente profe” dijo Jacob. Al probar la gelatina en polvo, el comportamiento fue de curiosidad pura. Este primer contacto permitió una discriminación sensorial inmediata “No es la misma” Dijo Sofía con asombro: el paso de una textura granulada a una explosión de sabor en la lengua, “Que rico sabe a Bom bon bum” dijo Thiago. Esto activó su interés por lo que sucedería después. Pasamos a la luego a la ludoteca donde tenemos dispuesto el espacio con mesas dispuestas cubiertas de un mantel plástico, los recipientes de cada niño y niña marcado; aquí iniciamos a mezclar de colores, sabores y texturas no solo fortaleció su pensamiento lógico, sino que nutrió su capacidad de asombro y su comunicación emocional con sus pares y docente.

Aquí los padres de familia se sintieron asombrados por ver como con una sencilla preparación acerca a sus hijos e hijas a la ciencia. Dice la mamá de Matías “Profe esto de verdad es sencillo y el valor que tiene para desarrollar la inteligencia de los niños y niña, no lo había visto desde esa manera de la ciencia”

Se resalta a los padres de familia que los niños y niñas fueron pacientes con expectativa y paciencia. Observar cómo la gelatina “se puso dura” es un ejercicio de pensamiento científico temporal. Los niños y niñas practicaron la observación sistemática, comprobando a través de la vista y el tacto cómo el tiempo y el cambio de temperatura transforman las propiedades físicas de los objetos.



Cierre: Los niños y niñas muestran el resultado a sus padres, los niños y niñas manifestaron agencia y satisfacción. Compartir el producto de su creación “así la gelatina no este del todo sólida” refuerza el vínculo afectivo y convierte la experiencia científica en un saber significativo para la vida familiar. La experiencia logró que los niños y niñas pasaran de ser espectadores a ser "protagonistas químicos". La mezcla de colores, sabores y texturas no solo fortaleció su pensamiento lógico, sino que nutrió su capacidad de asombro y su comunicación emocional con sus pares y familias.

RECURSOS

- Recipientes plásticos, gelatina, agua fría, agua caliente, cucharas, moldes, mesas, colchonetas.

ANEXOS Y OBSERVACIONES

Anexos:

Esta ficha documenta la transformación de la materia a través de los sentidos, donde los niños y niñas de 2 a 3 años actúan como protagonistas químicos.

Elementos de Exploración (Ingredientes): Polvo de estrellas (Gelatina en polvo): Sustancia granulada, aromática y de colores primarios/secundarios. El activador térmico (Agua caliente): Líquido a alta temperatura para la disolución. El estabilizador (Agua fría): Líquido para equilibrar la mezcla. Contenedores de observación: Recipientes transparentes marcados para seguir el proceso individual.

Fase de la Experiencia	Proceso Físico Observado	Registro de Asombro (Voces)
Exploración Táctil	Estado Sólido (Granular): Contacto con la textura rugosa y seca del polvo.	<i>“No es la misma”</i> (Sofía) al notar el cambio de texturas.
Activación Térmica	Disolución: El sólido desaparece en el líquido caliente, creando una mezcla homogénea.	<i>“Uy, muy caliente profe”</i> (Jacob) al identificar el riesgo y el calor.
Explosión de Color	Difusión Cromática: El agua se tiñe intensamente, cambiando su transparencia por color.	<i>“¡Sabe a Bom bon bum!”</i> (Thiago) al probar la potencia del sabor.
Fase de Reposo	Solidificación / Gelificación: Cambio de estado líquido a coloide (gel) mediante la baja de temperatura.	<i>“Se puso dura”</i> – Observación del paso del tiempo y el frío.

Observaciones:

En el desarrollo cognitiva: Se evidenció un tránsito claro desde la curiosidad espontánea hacia la formulación de hipótesis simples. Los niños y niñas lograron identificar cambios de temperatura y texturas, utilizando un lenguaje descriptivo en formación (ej. *“se puso dura”*, *“está muy caliente”*). La creación no es solo funcional, sino visual y gustativa; el color y la forma final son



el resultado de su propia manipulación artística. Pensamiento Lógico: Los niños logran establecer una relación causa-efecto entre la temperatura y el cambio de la materia.

Participación de las Familias: Inicialmente, los padres de familia y/o acudientes tendieron a asociar el caos o el juego desordenado con la experiencia. Sin embargo, tras el diálogo reflexivo, se observó un cambio de percepción, reconociendo el valor pedagógico de las actividades cotidianas como vehículos de aprendizaje científico.

En la ventana socioemocional: La "pedagogía de la ternura" se manifestó en el orgullo de los niños y niñas al presentar su creación. El vínculo afectivo se fortaleció a través del compartir, validando la agencia de los niños y niñas como productores de cultura y conocimiento.

Pedagogía de la Ternura y buen trato: El producto final (la gelatina) se convierte en un regalo científico para la familia, transformando un concepto abstracto en un gesto de cuidado.

CONCLUSIONES- ACUERDOS Y COMPROMISOS.

Conclusión general: La mezcla de colores, sabores y texturas no solo fortaleció el pensamiento científico-temporal, sino que nutrió y alimento la capacidad de asombro. Los niños pasaron de observar el polvo de la gelatina a comprender que el tiempo y la temperatura transforman su mundo. Algo tan simple, lleno de oportunidades.

Acuerdos:

Continuidad de la Exploración: Realizar una nueva experiencia de "Laboratorio en Casa" una vez al mes, utilizando elementos de la cocina para explorar estados de la materia.

Documentación Visible: Socializar los resultados de este taller en la cartelera principal del jardín para que otros niveles conozcan los procesos de pensamiento científico de los niños y niñas del nivel de pre jardín.

Espacios de Diálogo: Mantener los "diálogos reflexivos" al inicio de cada entrega de resultados o cierres de proyectos para seguir alineando las expectativas familiares con las metas pedagógicas.

Compromisos:

Docente: Continuar diseñando secuencias pedagógicas que integren el arte y la ciencia, asegurando que los materiales (piezas sueltas, insumos sensoriales) sean seguros y estimulantes.

Familias: Propiciar en el hogar espacios de autonomía donde los niños y niñas puedan participar en actividades cotidianas (preparar alimentos sencillos, observar la lluvia, explorar texturas) bajo una mirada de curiosidad y respeto.

Institución: Apoyar la gestión de recursos y tiempos para que estos encuentros de "puente comunicativo" con las familias sigan siendo una prioridad en el calendario pedagógico.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Anexo F. Evidencia Fotográfica

En el presente anexo se encuentran las evidencias fotográficas que se tomaron en la implementación del enfoque STEAM en el Jardín Social San Benito con los niños y niñas de 2 a 3 años.



Lina María López Suárez (2025) Lo que la flor me cuenta. *Secuencia didáctica No. 1* - Jardín Social San Benito. Bogotá D.C [Fotografía].

168

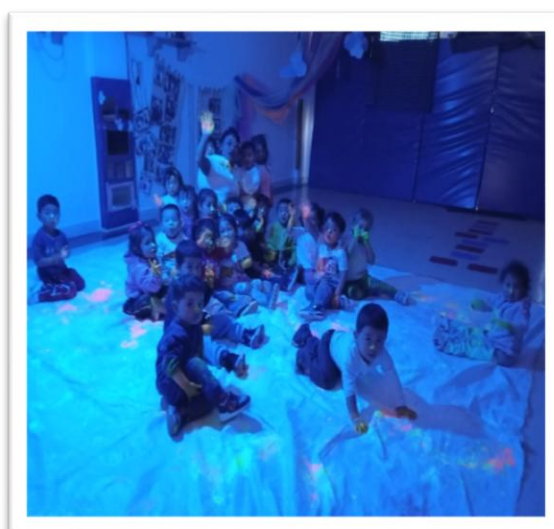
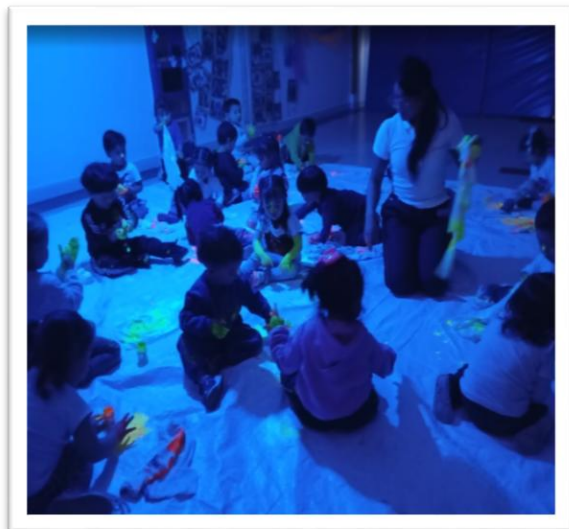




UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Lina María López Suárez (2025) Crear con la naturaleza. *Secuencia didáctica No. 2 - Jardín Social*

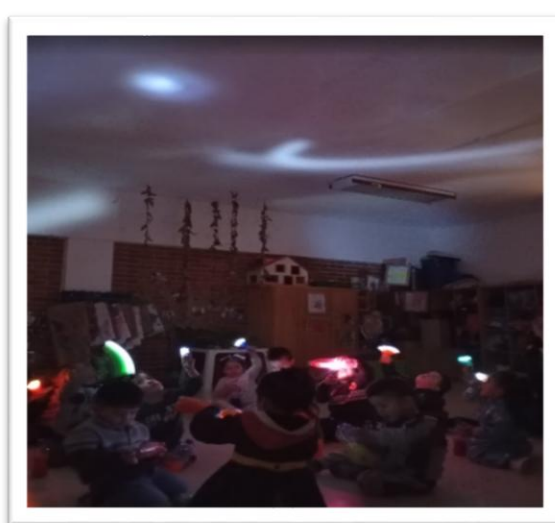
San Benito. Bogotá D.C [Fotografía].



Lina María López Suárez (2025) Pintura dactilar de neón. *Secuencia didáctica No. 3 - Jardín Social*

San Benito. Bogotá D.C [Fotografía].

169



Lina María López Suárez (2025) Luces que dibujan. *Secuencia didáctica No. 4 - Jardín Social San Benito. Bogotá D.C [Fotografía].*

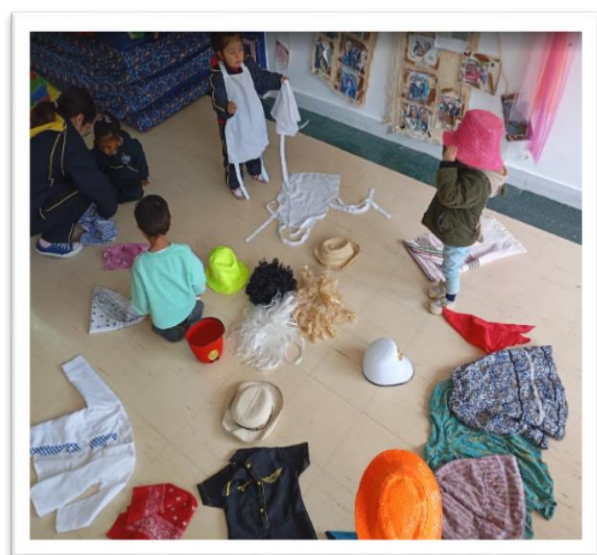


UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—



Lina María López Suárez (2025) Pintar con burbujas. *Secuencia didáctica No. 5* - Jardín Social San Benito. Bogotá D.C [Fotografía].

170



Lina María López Suárez (2025) Mi cultura, mi cuerpo, mi voz. *Secuencia didáctica No. 6* - Jardín Social San Benito. Bogotá D.C [Fotografía]



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—



Lina María López Suárez (2025) Mi casa un territorio de paz. *Secuencia didáctica No. 7* - Jardín Social San Benito. Bogotá D.C [Fotografía]



171

Lina María López Suárez (2025) Artefacto mágico. *Secuencia didáctica No. 8* - Jardín Social San Benito. Bogotá D.C [Fotografía]



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—



Lina María López Suárez (2026) Construimos ciudades. *Secuencia didáctica No. 9* - Jardín Social

San Benito. Bogotá D.C [Fotografía]

172



Lina María López Suárez (2026) Pinceladas en familia. *Secuencia didáctica No.10* - Jardín Social

San Benito. Bogotá D.C [Fotografía]

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—



Lina María López Suárez (2026) Químicos del sabor. *Secuencia didáctica No.10* - Jardín Social San Benito. Bogotá D.C [Fotografía]



173

Lina María López Suárez (2026) Documentación- Jardín Social San Benito. Bogotá D.C [Fotografía]