

**Fortalecimiento de la Dimensión Cognitiva en niños de  
Educación Infantil a través de Estrategias Lúdicas e  
Innovadoras Contextualizadas**



Sindy Johanna Álvarez Peña

Ana Milena Barón Vergara

Luz Elena Macea

Darwin Arturo Muñoz Buitrago

Pedagogía de la Singularidad, Diversidad y Familia

Universidad Santo Tomás

Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Infantil

Montería- Córdoba

Noviembre de 2025

## Contenido

1. Finalidad de la Sistematización .....	9
1.1. Marco referencial .....	11
1.2. Fundamentación Teórica y Conceptual .....	12
1.1.3. Teoría del Aprendizaje Significativo .....	13
1.1.4. Teoría del Desarrollo Cognitivo .....	15
1.1.5. Teoría Sociocultural .....	17
1.1.6. Constructivismo.....	20
1.1.7. Estimulación Temprana.....	22
2. Contexto o Situación de la Sistematización .....	30
2.1 Descripción del Entorno y Antecedentes .....	30
2.2 Actores involucrados y roles.....	34
2.3 Justificación de la Sistematización .....	37
2.4 Objetivos de la Sistematización.....	41
2.4.1 Objetivo General .....	41
2.4.2 Objetivos Específicos .....	41
2.5 Metodología Utilizada.....	42
2.5.1. Enfoque de investigación .....	42
2.5.2. Diseño y unidad de análisis .....	43
2.5.3. Técnicas e Instrumentos .....	44
2.5.4. Fases del proceso .....	45
2.5.5. Procedimiento de Análisis .....	46
2.5.6. Rigor y Calidad.....	46
2.5.7. Consideraciones éticas y resguardo de datos .....	47

2.5.8. Productos de la sistematización .....	47
2.5.9. Síntesis Metodológica .....	48
2.6 Desarrollo de la Experiencia.....	<b>49</b>
2.6.1 Descripción de las fases del proceso .....	49
2.6.2 Estrategias y Metodologías Aplicadas.....	54
3. Análisis y Reflexión Crítica .....	56
3.1 Aprendizajes Significativos.....	<b>56</b>
3.2 Dificultades Encontradas.....	<b>57</b>
3.3 Retos Pedagógicos y Metodológicos.....	<b>57</b>
3.4 Transformaciones Logradas.....	<b>58</b>
3.5 Cierre Interpretativo .....	<b>59</b>
3.6 Síntesis de los Aprendizajes .....	<b>63</b>
3.7 Propuestas de Mejora .....	<b>64</b>
3.8 Sostenibilidad y Replicabilidad de la Experiencia .....	<b>65</b>
Conclusiones y Recomendaciones .....	69
Referencias.....	71
Anexos.....	79

## Índice de tablas

Tabla 1.Matriz de resultados.....	59
-----------------------------------	----

## **Índice de Figuras**

Figura 1. Síntesis del Marco Referencial.....	29
Figura 2. CDI Los Recuerdos .....	33
Figura 3. Actores involucrados .....	34
Figura 4. Padres de Familia .....	36
Figura 5. Desarrollo de Actividades.....	49

## **Índice de Anexos**

Anexo 1. Guía de observación de actividades en el aula .....	79
Anexo 2. Entrevista semiestructurada a docente .....	81
Anexo 3. Formato de registro diario de actividades.....	84
Anexo 4. Testimonios.....	85
Anexo 5. Diario De Campo.....	87
Anexo 6. Formato de Autorización Uso de Imagen .....	98

### **Nota de aceptación**

El trabajo de investigación titulado: “Fortalecimiento de la Dimensión Cognitiva en niños de Educación Infantil a través de Estrategias Lúdicas e Innovadoras Contextualizadas” presentado por Sindy Johanna Álvarez Peña, Ana Milena Barón Vergara y Luz Elena Macea, en cumplimiento parcial de los requisitos para optar al título de Licenciada en Educación Preescolar/Infantil, fue aprobado por:

---

Director asesor

---

Jurado

---

Jurado

Montería, Córdoba, abril de 2026

## **Advertencias**

“La universidad no se hace responsable de los conceptos emitidos por el estudiante en su trabajo. Solo velará por que no se publique nada contrario al dogma ni a la moral católica, y porque el trabajo de grado no contenga ataques personales y únicamente se vea en ella el anhelo de buscar la verdad y la justicia”.

(Artículo 23 Res. No. 13 de julio de 1956)

## **1. Finalidad de la Sistematización**

La presente sistematización recupera, analiza y reflexiona de manera crítica la experiencia pedagógica desarrollada en el Centro de Desarrollo Infantil (CDI) “Los Recuerdos”, orientada al fortalecimiento de la dimensión cognitiva en niños y niñas de educación inicial mediante estrategias lúdicas e innovadoras contextualizadas. El propósito es comprender los sentidos, los aprendizajes y las transformaciones que emergieron durante la implementación, así como estimar su impacto en la atención, la memoria, el lenguaje y el pensamiento lógico temprano.

Desde una perspectiva formativa, se privilegia el rol del docente como mediador que diseña andamiajes pertinentes, integra recursos del entorno y documenta evidencias del progreso infantil, en línea con hallazgos que relacionan el juego estructurado con mejoras en funciones ejecutivas y nociones lógico-matemáticas en la primera infancia (Agudelo & Quiñones, 2020).

Este proceso busca producir conocimiento pedagógico situado, útil para enriquecer la práctica en contextos reales. La experiencia se nutre de referentes clásicos, el carácter activo de la construcción cognitiva (Piaget, 1972) y la mediación sociocultural que potencia la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978), y los contrasta con evidencia empírica reciente sobre la potencia del juego guiado para promover atención sostenida, memoria de trabajo y resolución de problemas en edades tempranas (Agudelo & Quiñones, 2020; Vargas Mesa et al., 2020).

En consecuencia, se adoptó una secuencia que combina diagnóstico,

diseño de situaciones lúdicas (secuencias, seriaciones, clasificación, dramatizaciones y exploraciones sensoriales), implementación gradual y evaluación formativa, con ajustes en función de la observación sistemática de conductas cognitivas emergentes.

Los resultados evidencian avances en autonomía para resolver retos, mayor permanencia en tareas, uso de lenguaje más preciso para describir relaciones (“más grande que...”, “primero–después”), y una participación más activa en actividades que exigen memoria secuencial. En el profesorado, se observa un desplazamiento desde prácticas centradas en la repetición hacia una mediación reflexiva, sustentada en criterios claros de seguimiento y retroalimentación.

Estas transformaciones son coherentes con estudios que muestran cómo el juego intencionalmente diseñado incide positivamente en el desarrollo cognitivo y en la reorganización didáctica de los docentes de educación inicial (Vargas Mesa et al., 2020). Asimismo, la integración de recursos del entorno y temáticas significativas, por ejemplo, experiencias lúdicas con énfasis ambiental, aporta sentido a la exploración y favorece la comprensión de relaciones causa-efecto propias del pensamiento científico infantil (Agudelo & Quiñones, 2020).

Finalmente, la sistematización valida la práctica pedagógica como fuente legítima de investigación y mejora. Aprender de la experiencia implica describirla con rigor, interpretarla a la luz de marcos teóricos y contrastarla con la literatura, para derivar orientaciones transferibles: secuencias lúdicas con criterios de complejidad creciente, rúbricas breves de observación de comportamientos cognitivos, y acuerdos institucionales para sostener el tiempo

pedagógico del juego. En síntesis, la experiencia confirma que la combinación de juego, mediación docente sensible y evaluación formativa favorece el desarrollo cognitivo temprano, y ofrece un referente replicable para contextos con condiciones materiales diversas.

### **1.1. Marco referencial**

Este marco referencial integra perspectivas clásicas del aprendizaje y del desarrollo con lineamientos contemporáneos de la educación infantil. Su propósito es ofrecer una base sólida para comprender por qué y cómo determinadas estrategias lúdicas, mediadas y contextualizadas favorecen la dimensión cognitiva en la primera infancia. La convergencia entre Ausubel (1963), Piaget (1969) y Vygotsky (1978) permite situar la experiencia del CDI “Los Recuerdos” en una tradición que concibe al niño como sujeto activo, inmerso en prácticas sociales, cuyos aprendizajes se anclan en experiencias previas, se reorganizan mediante la acción y se potencian a través de la interacción y la mediación experta

Este basamento se complementa con enfoques actuales que orientan la calidad de las experiencias pedagógicas y la evaluación del desarrollo, lo que otorga rigor al diseño, la implementación y la lectura de resultados. Desde la política educativa, se resalta el seguimiento al desarrollo integral mediante sistemas de información y orientaciones curriculares para ambientes activos y sensibles al contexto, que organizan oportunidades de atención, memoria, percepción y lenguaje desde edades tempranas, en sintonía con las metas de la educación inicial (Ministerio de Educación Nacional, 2021, 2022).

Finalmente, la evidencia empírica reciente respalda la integración entre lo cognitivo, lo socioemocional y la cultura. El estudio experimental de Think

Equal en Colombia muestra efectos positivos en conducta prosocial, autoconciencia y aprendizajes cognitivos cuando la intervención combina aula, familia y mediaciones estructuradas, lo que dialoga con la práctica situada en el CDI (Mateo-Berganza et al., 2023). A su vez, revisiones actuales subrayan la pertinencia de estrategias de exploración sensorial, resolución de problemas y trabajo colaborativo, y advierten sobre la necesidad de instrumentos y criterios culturalmente pertinentes para evaluar el desarrollo infantil en la región, consideraciones valiosas para interpretar logros y ajustar propuestas (Williams et al., 2024).

## **1.2. Fundamentación Teórica y Conceptual**

La experiencia se sostiene en una relación estrecha entre teoría y práctica. En el aula, el juego deja de ser solo un recurso para convertirse en método de indagación, expresión simbólica y regulación de la atención; la mediación docente transita de la directividad a la orientación que organiza significados, propone retos y sostiene el andamiaje; la interacción entre pares habilita zonas de desarrollo próximo y regula la participación, el lenguaje y la memoria de trabajo. Esta tríada juego, mediación, interacción se traduce en ambientes que combinan familiaridad y desafío, lo que fortalece el sentido del aprendizaje y favorece la transferencia a situaciones cotidianas.

Desde la política educativa colombiana, la articulación con el Sistema de Seguimiento al Desarrollo Integral de la Primera Infancia, SSDIPI, permite registrar evidencias de avance y retroalimentar la planificación con base en indicadores que valoran no solo productos, sino procesos como la atención sostenida, la memoria operativa y la flexibilidad cognitiva. A la vez, la reglamentación vigente de la educación inicial, establecida en el Decreto 1411

de 2022, orienta la organización del servicio y refuerza la necesidad de experiencias pedagógicas intencionadas, pertinentes al contexto y sostenidas mediante la corresponsabilidad con las familias y la comunidad educativa. En conjunto, estas disposiciones favorecen que la sistematización no se limite a recuperar lo vivido, sino que transforme la práctica a través de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, coherentes con un horizonte de mejora continua en la primera infancia (Ministerio de Educación Nacional, 2021, 2022).

### **1.1.3. Teoría del Aprendizaje Significativo**

El aprendizaje se vuelve significativo cuando lo nuevo se ancla de manera sustantiva a los conocimientos previos. En educación infantil esto implica partir del mundo del niño, sus rutinas, objetos, relatos y juegos, tal como lo subrayan Durán y Cruz (2024) al analizar el sentido de la educación inicial desde los documentos curriculares oficiales. En el CDI “Los Recuerdos” se utilizaron organizadores previos sencillos narraciones breves, canciones, clasificaciones iniciales para activar saberes cotidianos y crear puentes hacia la tarea, en consonancia con experiencias colombianas que han resaltado el valor pedagógico de la narración y de los referentes culturales para otorgar sentido a la exploración en primera infancia, como plantea Belalcázar (2025).

Juegos de memoria con objetos del entorno, series con materiales reciclados y etiquetados verbales construidos con el grupo permitieron que los niños establezcan relaciones, verbalizaran semejanzas y diferencias y consoliden la retención. El docente, en tanto organizador de significados, ajustó la ayuda a la estructura cognitiva real del niño, privilegiando comprensiones sobre repeticiones. Este tipo de diseño pedagógico propició que recordar no

fuera repetir, sino reconstruir con sentido, lo que favoreció la autonomía y la motivación por aprender de manera duradera (Ausubel, 1963).

En la operación cotidiana del aula, los organizadores previos cumplieron una función clave para activar conocimientos existentes, reducir la incertidumbre inicial y orientar la atención hacia relaciones relevantes, por ejemplo, antes de una secuencia de clasificación se presentaban breves historias o láminas que conectaban objetos del entorno con el criterio a trabajar, lo que facilitó que la nueva información encontrara anclajes claros en la estructura cognitiva de los niños, en términos de Ausubel, esta anticipación del sentido promovió una codificación más profunda y una retención más estable de los contenidos, con efectos visibles en la precisión de las explicaciones y en la transferencia a situaciones nuevas (Ausubel, 1960). En esta misma perspectiva de aprendizaje anclado a la experiencia, López et al., (2024) enfatizan la relevancia de reconocer la voz infantil y el sentido que los niños atribuyen a sus vivencias escolares en educación inicial.

Para consolidar la significatividad, se incorporaron representaciones externas que ayudaron a los niños a hacer explícitas sus redes de relaciones, mapas simples con pictogramas, esquemas de pareo, matrices con imágenes, que funcionaron como soportes para comparar, jerarquizar y explicar, estas herramientas, inspiradas en la tradición de los mapas conceptuales, permitieron observar avances en el paso de etiquetas sueltas a proposiciones elementales, por ejemplo, “las tapas pequeñas van primero porque son menos”, y en la regulación del lenguaje para justificar criterios, lo que evidencia que la comprensión se construyó como sistema de significados, no como suma de datos aislados (Novak & Gowin, 1984). De manera convergente, Martin et al.,

(2023) resaltan que la documentación y el relato de la experiencia pedagógica hacen visibles los sentidos que sostienen el aprendizaje en educación inicial, lo cual favorece una lectura más reflexiva de lo que ocurre en el aula.

Finalmente, se cuidaron decisiones de presentación que favorecen el anclaje y evitan la sobrecarga, secuenciación de lo simple a lo complejo, señalización verbal de lo importante, combinación breve y pertinente de imagen y palabra, y tiempos de pausa para verbalizar lo aprendido, estos principios de diseño, coherentes con la investigación en aprendizaje multimodal, ayudaron a que la atención se dirigiera a las relaciones que importaban, a que la memoria operativa no se saturara y a que la comprensión emergiera como integración de experiencias previas con información nueva, lo que fortaleció la autonomía para explicar procedimientos y la motivación por aprender con sentido (Mayer, 2009).

#### ***1.1.4. Teoría del Desarrollo Cognitivo***

Durante la etapa preoperacional, de dos a siete años, se consolidan pensamiento simbólico, lenguaje e imaginación. González y Solovieva (2024) explican que la función simbólica se fortalece especialmente en el juego de roles y en la interacción dialógica, lo que aporta condiciones para que el niño transite desde la acción hacia representaciones más elaboradas. La intervención se centró en experiencias de manipulación y juego simbólico que promovieron asimilación y acomodación, por ejemplo, ordenar tapas por tamaño, recrear relatos con objetos, clasificar por color y forma, o construir series sencillas. El error se asumió como parte del proceso, y la mediación sostuvo preguntas que devolvían el problema al niño, lo que fortaleció la autorregulación y el razonamiento lógico elemental. Estas prácticas, coherentes

con el enfoque piagetiano, permitieron avanzar desde acciones concretas hacia representaciones más estables y flexibles en las que el niño explicó procedimientos y justificó elecciones, indicador de progreso estructural más allá del acierto puntual (Piaget & Inhelder, 1969).

En una investigación colombiana de psicología, Bernal et al. (2022) aportan evidencia sobre la relación entre memoria de trabajo, planificación y competencias matemáticas tempranas, lo que refuerza la pertinencia de tareas de seriación, clasificación y resolución de problemas desde edades preescolares. La secuencia didáctica incorporó problemas de seriación y de inclusión de clases que exigieron comparar, ordenar y justificar criterios, esto permitió observar tránsitos genéticos desde estrategias perceptivas hacia reglas más estables, por ejemplo, pasar de “pongo primero las más grandes porque se ven más largas” a “empiezo por las más pequeñas y sigo aumentando de una en una”, estos cambios son consistentes con la idea de que la coordinación de relaciones, seriación y clasificación, se construye progresivamente a partir de acciones reversibles que el niño reorganiza en estructuras más equilibradas, lo que fortalece la estabilidad de sus juicios y su autonomía para explicar procedimientos con coherencia creciente (Inhelder & Piaget, 1958).

Para favorecer esa reorganización se cuidó el diseño de las tareas y de los materiales, se propusieron colecciones con variación controlada de atributos, tamaño, forma, color, número, se incluyeron situaciones de comparación indirecta y se ofrecieron apoyos verbales breves que orientaran la atención hacia los rasgos pertinentes, por ejemplo, “qué cambia y qué

permanece”, “cuál es el criterio que estás usando”, estas decisiones se alinean con evidencias que muestran que la progresión en seriación y clasificación mejora cuando los niños trabajan con conjuntos suficientemente ricos, cuando se explicitan los criterios y cuando se documenta el razonamiento con representaciones externas simples como tiras de ordenamiento o tablas de doble entrada, lo que reduce la carga de memoria y permite concentrarse en las relaciones lógicas en juego (Clements & Sarama, 2014).

El tratamiento del error se asumió como dato para pensar y no como falla, las docentes recurrieron a preguntas que promovieron la toma de conciencia, “cómo te diste cuenta”, “qué pasaría si cambias este objeto de lugar”, “por qué este grupo pertenece a la misma clase”, esta forma de mediación favoreció la transición desde respuestas impulsadas por la apariencia hacia explicaciones basadas en reglas que los niños pudieron verbalizar y aplicar en contextos nuevos, hallazgo coherente con investigaciones que describen la variabilidad estratégica en la infancia y muestran que las oportunidades para explicar, comparar soluciones y recibir retroalimentación centrada en procesos catalizan avances cualitativos en el razonamiento preoperatorio, con efectos en la flexibilidad y en la consistencia de las decisiones (Siegler & Alibali, 2005).

#### **1.1.5. Teoría Sociocultural**

El aprendizaje se concibe como proceso socialmente mediado. En el CDI se promovieron situaciones de colaboración que activaron la zona de desarrollo próximo, por ejemplo, secuencias de acciones compartidas, dramatizaciones y retos sensoriales, donde pares más expertos modelaron estrategias y el adulto graduó apoyos. El andamiaje se expresó en claves

verbales y gestuales preguntas que abren camino, indicios visuales, segmentación de la tarea que el niño interiorizó progresivamente, con efectos observables en atención conjunta, planificación y lenguaje explicativo. La interacción, por tanto, no solo acompañó, sino que produjo desarrollo, al transformar funciones interpsicológicas en intrapsicológicas y habilitar regulaciones cada vez más autónomas (Vygotsky, 1978). En el contexto colombiano, Cardozo et al., (2025) destacan que el juego simbólico favorece socialización y participación en la primera infancia, precisamente porque se construye en interacción y exige negociar significados con otros.

En la experiencia del CDI se favoreció un andamiaje contingente y gradual, el adulto ajustó la ayuda en función de la competencia mostrada por cada niño, retirándola cuando emergía independencia y reintroduciéndola cuando aparecían barreras, esta dinámica coincide con la evidencia clásica sobre tutoría y solución de problemas, planteada por Wood et al., 1976, donde la asistencia experta modela procedimientos, focaliza la atención y segmenta la tarea para que el aprendiz internalice estrategias y las aplique con creciente autonomía, lo observado en planificación de acciones, en atención conjunta y en explicación de criterios es coherente con la función mediadora del andamiaje descrita en estudios que documentan mejoras cualitativas en desempeño y autorregulación cuando la guía se calibra de manera sensible a la zona de desarrollo del estudiante, y se desvanece a medida que progresa la competencia (van de Pol et al., 2010). De modo complementario, Olaya Torres et al. (2023) reportan que la sensibilidad docente puede fortalecerse en educación inicial mediante procesos formativos, lo que resulta pertinente cuando la mediación exige responder de manera oportuna a las necesidades

infantiles sin reemplazar su iniciativa.

La colaboración entre pares potenció la construcción conjunta de significados, pues los niños hicieron explícitas sus ideas, negociaron criterios y coordinaron turnos y responsabilidades, lo que se reflejó en explicaciones más claras y en mayor persistencia frente a la dificultad. En esta línea, Webb (2009) muestra que el trabajo cooperativo produce mejores resultados cuando se sostiene en metas compartidas, responsabilidades interdependientes y una guía docente que promueve la argumentación. A su vez, Roseth et al. (2008) reportan que estas dinámicas no solo aportan a la comprensión conceptual y al logro, sino que también fortalecen la motivación y la disposición a sostener la atención en tareas desafiantes. En conjunto, estos aportes respaldan la idea de que el diálogo exploratorio entre iguales actúa como mecanismo de elaboración cognitiva y de ajuste de estrategias durante la resolución de problemas.

La mediación sociocultural se consolidó también a través de prácticas dialógicas, ya que se promovieron preguntas abiertas, reformulaciones y síntesis compartidas que ayudaron a los niños a monitorear su comprensión y a construir un lenguaje académico inicial. Desde el enfoque de la enseñanza recíproca, Palincsar y Brown (1984) explican que la guía del adulto o de un par más competente puede sostener ciclos de predecir, preguntar, clarificar y resumir, con efectos positivos en comprensión y control metacognitivo desde edades tempranas. En continuidad con esta perspectiva, Rojas y Mercer (2003) evidencian que la conversación exploratoria, cuando se trabaja de manera sistemática, mejora la calidad del razonamiento y favorece la transferencia de estrategias a tareas nuevas, lo que se observó en el CDI al pasar de explicaciones iniciales centradas en la apariencia a justificaciones posteriores

basadas en reglas y relaciones. Además, Restrepo (2022) evidencia que la continuidad pedagógica en las transiciones entre educación inicial y educación formal se tensiona cuando se reducen las experiencias de juego y diálogo, lo que refuerza la importancia de sostener mediaciones coherentes a lo largo del proceso educativo.

#### **1.1.6. Constructivismo**

Desde el constructivismo, el aprendizaje emerge de la acción significativa del sujeto en contextos ricos en materiales, símbolos y relaciones. En “Los Recuerdos” se organizaron rincones lógico, artístico y sensorial que ofrecieron problemas abiertos y materiales versátiles, permitiendo comparar, clasificar, seriación inicial y representación gráfica simple. La evaluación cualitativa, basada en observación y diálogo, privilegió procesos, estrategias y argumentaciones, lo que permitió ajustar apoyos y retroalimentación en tiempo real. Este enfoque promovió autonomía intelectual y emocional, pues pensar, sentir y actuar se articularon en experiencias que otorgaron valor al interés del niño y a su iniciativa como motor del desarrollo. En esta línea, Martin-Cardinal et al. (2023) plantean que narrar y documentar la experiencia pedagógica en educación inicial fortalece la reflexión-acción, porque permite leer con mayor claridad los sentidos que organizan la práctica.

En la práctica constructivista del CDI, el juego guiado y el descubrimiento con apoyo se convirtieron en el puente entre experiencia y conceptualización. La docente propuso problemas abiertos con metas claras, ofreció pistas breves y modeló estrategias, y luego retiró la ayuda para que los niños explicaran procedimientos con sus propias palabras. En consonancia con lo planteado por Alfieri et al. (2011), este tipo de mediación se asocia con

mayores ganancias que el descubrimiento no asistido, ya que integra exploración, andamiaje y verbalización para consolidar significados y favorecer la transferencia a tareas nuevas. Del mismo modo, Weisberg et al. (2016) sostienen que las experiencias de juego con intención, cuando incorporan objetivos cognitivos explícitos y preguntas que orientan la atención, potencian el aprendizaje temprano mejor que formatos libres sin guía. Esta idea también coincide con la revisión de Zosh et al. (2018), quienes respaldan que el aprendizaje mediante el juego requiere propósito y acompañamiento pedagógico para sostener procesos cognitivos en la primera infancia.

La evaluación formativa se integró a la dinámica de los rincones como práctica de observación y retroalimentación breve, pues se registraron evidencias de proceso, permanencia en la tarea, criterios de clasificación elegidos y calidad del lenguaje explicativo, y luego se devolvieron comentarios que señalaron el próximo paso posible. En este sentido, Black y Wiliam (1998) explican que la evaluación para el aprendizaje cobra valor cuando la retroalimentación aporta información útil para avanzar, ya que aumenta la probabilidad de que el niño reorganice sus estrategias y consolide aprendizajes con sentido. De manera complementaria, Hattie y Timperley (2007) sostienen que la retroalimentación específica, articulada con metas claras y oportunidades reales de mejora, favorece avances en comprensión y autorregulación, por lo que las síntesis de aula y las conversaciones cortas al cierre de cada actividad operaron como un andamiaje metacognitivo coherente con esta perspectiva. Desde el análisis de calidad en educación inicial rural, Torres-Reyes et al. (2026) relacionan estándares y variables docentes para comprender condiciones de mejora, lo que refuerza la necesidad de criterios

observables y documentación sistemática en la práctica cotidiana.

La secuenciación de tareas atendió al principio de desafío óptimo, pues se incorporó suficiente novedad para provocar reestructuración y, al mismo tiempo, se ofreció apoyo para evitar sobrecarga. En esa lógica se alternaron actividades de seriación, comparación y representación gráfica con variación controlada de atributos, además se legitimó el error como oportunidad para refinar hipótesis. En términos de Kapur (2008), este diseño favorece lo que se denomina fracaso productivo, ya que primero se permite a los niños explorar estrategias propias y luego se introducen explicaciones y representaciones que ayudan a reorganizar el razonamiento. De manera consistente con este enfoque, Hmelo et al. (2007) señalan que la combinación entre exploración inicial y apoyo instruccional focalizado fortalece la comprensión al orientar la atención hacia relaciones relevantes sin anular la actividad cognitiva del aprendiz. En la experiencia, esta secuencia se reflejó en mayor consistencia de criterios y en una transferencia más clara a contextos nuevos. A su vez, Sabol et al. (2013) muestran que los avances se vuelven más sólidos cuando la enseñanza se acompaña de seguimiento formativo que observa procesos, no solo resultados, lo que resulta especialmente pertinente en dominios lógicos emergentes de la educación infantil.

### ***1.1.7. Estimulación Temprana***

La estimulación temprana se entiende como acciones sistemáticas y afectivas que aprovechan la plasticidad neuronal de los primeros años para robustecer funciones cognitivas superiores. El énfasis está en experiencias intencionadas y significativas que integran movimiento, sentidos, emoción e interacción, sin pretender adelantar etapas, sino cimentar curiosidad, atención y

coordinación. En “Los Recuerdos” esto se expresó en secuencias auditivas, exploraciones con texturas, juegos de memoria y dramatizaciones, con vínculos afectivos que sostuvieron seguridad y disposición al reto. El uso pedagógico de objetos cotidianos y reciclables transformó el entorno en laboratorio de descubrimientos y dio continuidad a los aprendizajes fuera del aula. Estos lineamientos, formulados por Huepp, orientaron una práctica sensible que fortaleció atención sostenida, memoria de trabajo, percepción visual y pensamiento simbólico en situaciones lúdicas con sentido para los niños (Huepp, 2005). De forma complementaria, Torres et al. (2026) muestran que, incluso en contextos con restricciones, la calidad en educación inicial se fortalece cuando las decisiones docentes se articulan con criterios y estándares verificables. Asimismo, Olaya et al. (2023) evidencian que fortalecer la sensibilidad docente en educación inicial incide en la calidad del cuidado y de la interacción pedagógica, condición clave para sostener seguridad y disposición al reto.

En la práctica cotidiana, la estimulación temprana fue más efectiva cuando combinó intencionalidad didáctica, clima afectivo y variación controlada de tareas, pues se observó que las propuestas que alternaron exploración sensorial, movimiento guiado y breves momentos de verbalización favorecieron la atención sostenida y la memoria operativa. En este sentido, Diamond (2013) explica que las funciones ejecutivas emergentes se fortalecen cuando los niños cuentan con oportunidades sistemáticas de práctica guiada, en las que el adulto ofrece apoyos sensibles, retroalimentación específica y retos ajustados al nivel de desarrollo. De manera complementaria, Ginsburg (2007) resalta que las experiencias lúdicas estructuradas, cuando sostienen vínculos seguros y un

ambiente emocionalmente protegido, favorecen no solo el bienestar, sino también condiciones cognitivas para aprender, como la autorregulación y la persistencia. Así, la evidencia respalda que experiencias lúdicas con metas cognitivas claras y apoyo sensible del adulto habilitan transiciones desde el ensayo perceptivo hacia reglas simples de clasificación y seriación, lo que se traduce en explicaciones más precisas y en una mayor transferencia a situaciones nuevas, dado que esta articulación entre juego con propósito y regulación emocional coincide con los hallazgos que vinculan el desarrollo temprano de las funciones ejecutivas con oportunidades de práctica guiada, retroalimentación específica y vínculos seguros en contextos preescolares. En concordancia con esta relación entre funciones ejecutivas y aprendizaje temprano, Bernal-Ruiz et al. (2022) aportan evidencia sobre el papel de la memoria de trabajo y la planificación en competencias matemáticas iniciales, lo cual respalda la inclusión de actividades que demanden secuencias, control atencional y anticipación de pasos.

La continuidad entre aula y hogar amplificó los efectos de la estimulación, pues cuando las familias comprendieron el sentido pedagógico de las actividades y contaron con consignas simples, por ejemplo, secuencias sonoras con utensilios, clasificación de tapas por color y tamaño y relatos breves con imágenes, se observaron avances más estables en atención y lenguaje. En esta misma dirección, Aboud y Yousafzai (2015) documentan que los programas que integran juego sensible, conversación recíproca y andamiaje responsivo en la crianza tienden a mejorar indicadores cognitivos y socioemocionales, especialmente en contextos de vulnerabilidad. De manera convergente, Black et al. (2017) resaltan que la efectividad de estas acciones

se sostiene cuando se traducen en prácticas frecuentes, breves y culturalmente pertinentes, capaces de empoderar a cuidadores y docentes como mediadores del aprendizaje, lo que fortalece rutas de desarrollo y contribuye a reducir diferencias tempranas en oportunidades de aprendizaje. En la educación inicial colombiana, Durán-Chiappe y Cruz-Velásquez (2024) insisten en que el sentido del nivel se sostiene cuando se articulan experiencia, cultura y participación de las familias, lo que refuerza la necesidad de continuidad entre hogar y aula.

Para asegurar pertinencia y evitar sobrecarga, el diseño cuidó dos principios, desafío óptimo y gradualidad, pues se introdujo novedad suficiente para provocar curiosidad y reorganización de estrategias y, a la vez, se ofreció apoyo justo para sostener la motivación sin saturar la memoria de trabajo. En este sentido, Zosh et al. (2018) señalan que las intervenciones más prometedoras se caracterizan por una dosificación realista, por la evaluación formativa de procesos y por la adaptación al contexto cultural, lo que permite consolidar aprendizajes con materiales disponibles y rutinas habituales. En “Los Recuerdos”, esto se tradujo en secuencias breves que cerraban con verbalizaciones y pequeñas metas observables, un formato consistente con la idea de que los mejores resultados emergen cuando el juego se planifica con intención, el adulto modela estrategias y las oportunidades de práctica se distribuyen a lo largo de la jornada. De manera complementaria, Diamond (2013) respalda que dicha distribución, junto con apoyos sensibles y retos ajustados, favorece el desarrollo de funciones ejecutivas y sostiene la atención y la autorregulación necesarias para aprender sin sobrecarga.

El Sistema de Seguimiento al Desarrollo Integral de la Primera Infancia, SSDIPI, permite articular información para orientar decisiones pedagógicas y

de gestión. En los términos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (2021), su sentido para la práctica es doble, ya que documenta procesos con criterios comparables y retroalimenta la planificación con evidencias sobre atenciones priorizadas, avances y necesidades. En la experiencia sistematizada, esta perspectiva favoreció metas claras para atención, memoria, percepción y lenguaje y promovió ambientes lúdicos donde los indicadores se entendieron como señales para mejorar, y no como fines en sí mismos.

En relación con la comprensión del nivel de educación inicial como ciclo con identidad propia, Durán y Cruz (2024) aportan un marco curricular que respalda la lectura de estos seguimientos como insumos para orientar decisiones pedagógicas y no como procedimientos meramente administrativos. La transformación del nivel preescolar y la reglamentación de la educación inicial se concretan en orientaciones que promueven pertinencia cultural, modelos flexibles y calidad en las experiencias. Su aporte a la estimulación cognitiva radica en alinear recursos, formación y evaluación con una pedagogía del juego, la exploración y la interacción, lo que legitima prácticas como las desarrolladas en el CDI. Estas directrices reafirman el rol docente como mediador y la necesidad de procesos sostenibles, con participación de familias y comunidad educativa, para asegurar continuidad y coherencia en los logros alcanzados (Ministerio de Educación Nacional, 2022).

El estudio experimental del programa Think Equal, adaptado en Colombia, evidenció efectos positivos en indicadores socioemocionales y cognitivos cuando la propuesta vincula aula y hogar, alterna modalidades presenciales y remotas, y fortalece capacidades de agentes educativos y cuidadores. La experiencia del CDI muestra afinidades sustantivas,

especialmente la planificación por secuencias integradas y la mediación emocional del aprendizaje. Esta convergencia sugiere que la articulación entre cognición, emoción y valores no es un añadido, sino una condición para aprendizajes profundos y transferibles (Mateo Berganza et al., 2023). Estos autores resaltan la interdependencia entre desarrollo cognitivo y comunicativo, mediados por lenguaje e interacción. En “Los Recuerdos” se observaron progresos cuando las consignas demandaron explicar procedimientos, negociar significados y construir respuestas colectivas, pues el habla reguló la atención y la memoria de trabajo y habilitó representaciones más estables. El énfasis en el diálogo como herramienta de pensamiento se tradujo en consignas que pedían comparar, justificar y anticipar, lo que sostuvo una práctica metacognitiva temprana y culturalmente situada (Pastrana et al., 2024).

Una revisión sistemática sobre evaluaciones del desarrollo cognitivo en preescolares de América Latina subraya que las intervenciones efectivas combinan exploración sensorial, resolución de problemas y colaboración, y advierte sobre la importancia de instrumentos evaluativos alineados con los contextos culturales. Para la sistematización, esto implica seleccionar evidencias de avance que reflejen la diversidad sociocultural de los niños y que valoren tanto procesos como productos, con especial atención a atención, memoria, percepción y lenguaje, en coherencia con las metas del proyecto (Williams et al., 2024).

En la literatura internacional, se consolidan dos mensajes. Primero, la educación inicial de calidad impacta resultados cognitivos, sociales y escolares de manera sostenida; segundo, el efecto depende del diseño pedagógico y de la calidad de la implementación. La síntesis de Barnett reporta efectos

significativos de intervenciones tempranas y puntualiza características de programas más eficaces, lo que respalda la inversión en propuestas estructuradas y mediadas con intención clara (Barnett, 2011). En Reino Unido, la evidencia del proyecto EPPE sistematizada por Sylva et al., (2010) documenta la relevancia del entorno familiar y la calidad pedagógica como motores del desarrollo, cuestión que conecta con la participación de las familias en “Los Recuerdos”.

En clave sociocultural, Rogoff (2003) advierte que el aprendizaje infantil es inseparable de las prácticas culturales, por lo que la adaptación contextual de estrategias es condición de pertinencia y equidad, un criterio que orientó la selección de materiales, consignas y relatos en el CDI. A nivel nacional y local, se reconoce que limitaciones en formación docente, recursos pedagógicos y participación familiar afectan la calidad en contextos vulnerables; por ello, la experiencia aporta una respuesta situada que desplaza la repetición hacia el descubrimiento guiado y la colaboración, con estrategias replicables y sostenibles cuando se articulan escuela, familias y actores comunitarios. Este marco referencial respalda la pertinencia y necesidad de implementar estrategias innovadoras que fortalezcan la dimensión cognitiva desde los primeros años, promoviendo un desarrollo integral que posibilite mejores trayectorias escolares y sociales.

A continuación, y a modo de síntesis, se presenta la siguiente figura, la cual consolida la información hasta aquí presentada:

**Figura 1.**

*Síntesis del Marco Referencial*



Fuente. Elaboración propia (2025)

## **2. Contexto o Situación de la Sistematización**

### **2.1 Descripción del Entorno y Antecedentes**

La sistematización se desarrolla en el CDI “Los Recuerdos”, en Montería, Córdoba, donde se identificaron señales tempranas de rezago en la dimensión cognitiva de niños y niñas de cuatro años, con poca atención sostenida, retención limitada de la información, dificultades para organizar secuencias y resolver problemas simples, y un uso incipiente del lenguaje para explicar procedimientos. Estas manifestaciones se asociaron con prácticas pedagógicas centradas en la repetición y la copia, con escaso andamiaje para activar conocimientos previos, guiar la exploración y provocar la verbalización de relaciones, además de restricciones materiales que afectaban la variedad y la calidad de las experiencias lúdicas. A ello se suma la presión que imponen contextos económicos desafiantes sobre las familias, con menor participación en actividades de acompañamiento, tiempos irregulares de asistencia y menor disponibilidad de materiales en el hogar, lo que limita la continuidad de las experiencias cognitivas fuera del aula.

Este panorama local dialoga con hallazgos reportados en la literatura regional sobre educación inicial. En esa línea, Agudelo y Quiñones (2020) documentan que el juego guiado y la exploración sensorial pueden potenciar la atención, la memoria de trabajo y el razonamiento temprano, aunque su implementación efectiva exige mediación docente intencionada, criterios de evaluación formativa y recursos manipulativos, incluso de bajo costo. De manera convergente, Vargas Mesa et al. (2020) señalan que, cuando estos componentes faltan, se tiende a priorizar tareas repetitivas que logran respuestas correctas aisladas, pero no consolidan esquemas cognitivos

transferibles. En consecuencia, la mejora de habilidades cognitivas se hace más probable cuando el aula ofrece situaciones retadoras, significativas y culturalmente pertinentes, junto con observación y retroalimentación continuas por parte del adulto mediador.

En el nivel de política pública, el país dispone de lineamientos que orientan la calidad de las experiencias pedagógicas en primera infancia, con énfasis en seguimiento al desarrollo, ambientes activos y mediaciones sensibles al contexto. En particular, el **\*\*Ministerio de Educación Nacional (2021)\*\*** plantea que el Sistema de Seguimiento al Desarrollo Integral de la Primera Infancia promueve decisiones pedagógicas informadas, con foco en atención, memoria, percepción y lenguaje. A su vez, el Ministerio de Educación Nacional (2022), mediante la reglamentación reciente de la educación inicial, reafirma el valor del juego y la interacción como ejes de la propuesta pedagógica.

Sin embargo, la traducción de estas orientaciones a la práctica cotidiana requiere formación continua, tiempos protegidos para el juego con intención y acuerdos institucionales que garanticen la sostenibilidad de materiales y de rutinas de observación y retroalimentación. Allí donde la formación es irregular, la provisión de recursos es limitada y la participación familiar es intermitente, la distancia entre la política y el aula se hace visible, y el desarrollo cognitivo depende en mayor medida de la creatividad docente y de la capacidad de la institución para organizar apoyos y alianzas locales pertinentes, tal como se advierte en los lineamientos nacionales (Ministerio de Educación Nacional, 2021, 2022).

En este marco, la experiencia del CDI “Los Recuerdos” se propone como

respuesta pedagógica situada. La intervención reordena el tiempo pedagógico para instalar secuencias lúdicas con complejidad creciente, incorpora materiales del entorno como soportes de clasificación, seriación y conteo, promueve la explicación oral de procedimientos como estrategia de metacognición temprana y documenta los avances con criterios claros y observables. La participación de las familias se trabaja desde la sencillez y la continuidad, con invitaciones a replicar juegos de memoria con objetos disponibles en casa y con consignas breves que fomentan la descripción, la comparación y la anticipación de pasos. Este conjunto de decisiones muestra que, aun en contextos con limitaciones, es posible mejorar funciones cognitivas centrales, siempre que el juego esté mediado intencionalmente, la observación guíe los ajustes y la comunidad educativa comparta un horizonte pedagógico común, en sintonía con lo reportado por Agudelo y Quiñones (2020) y por Vargas Mesa et al. (2020) sobre la potencia del juego bien diseñado en la cognición infantil.

A continuación, la Figura 2 presenta un registro fotográfico del CDI Los Recuerdos, en Montería, Córdoba, que permite ubicar el escenario real donde se desarrolló la sistematización y, por lo tanto, comprender el contexto material e institucional que enmarca los hallazgos descritos en este apartado. En relación con las señales iniciales observadas en atención sostenida, retención de información, organización de secuencias y uso del lenguaje para explicar procedimientos, la imagen aporta evidencia contextual porque muestra el entorno educativo en el que se implementaron las estrategias lúdicas, así como las condiciones que hicieron necesario priorizar experiencias de baja demanda material y apoyadas en recursos del entorno. En este sentido, la fotografía

respalda la lectura situada del problema y justifica la pertinencia de decisiones pedagógicas como el uso de materiales cotidianos, la reorganización del tiempo pedagógico y la búsqueda de continuidad entre aula y hogar.

**Figura 2.**

*CDI Los Recuerdos*



Nota. Registro fotográfico del CDI Los Recuerdos tomado durante la fase de contextualización de la experiencia; archivo del proyecto. Fuente. Elaboración propia (2025).

## 2.2 Actores involucrados y roles

Los actores clave de esta experiencia fueron los siguientes:

- Niños y niñas de 4 años: protagonistas centrales del proceso. A partir de la implementación de estrategias lúdicas, participaron activamente en actividades orientadas al fortalecimiento de su pensamiento lógico, atención, memoria y creatividad. Todos contaron con el permiso de uso de imagen por parte de sus padres.

### Figura 3.

#### *Actores involucrados*



Fuente. Elaboración propia (2025)

- Docentes del CDI "Los Recuerdos": responsables de planear, adaptar e implementar las estrategias pedagógicas propuestas. Aunque inicialmente presentaban limitaciones en el uso de metodologías

innovadoras, mostraron disposición para transformarse y adquirir nuevas herramientas.

- Padres de Familia: aliados intermitentes en el proceso. Su participación fue clave en actividades específicas, aunque en muchos casos su involucramiento fue limitado por factores laborales, falta de conocimiento o desconfianza inicial.

**Figura 4.**

*Padres de Familia*



Fuente. Elaboración propia (2025)

- Equipo de investigación: encargado de diseñar la propuesta, acompañar el proceso pedagógico y recopilar información para la sistematización. Facilitó la reflexión crítica sobre la práctica docente y propuso estrategias ajustadas al contexto.
- Coordinación institucional: apoyo clave para facilitar espacios, tiempos y permisos requeridos para implementar la experiencia.

El trabajo colaborativo entre estos actores permitió que la experiencia no solo se desarrollara con éxito, sino que generara transformaciones significativas en la práctica educativa y en las trayectorias de desarrollo de los niños.

### **2.3 Justificación de la Sistematización**

La necesidad de sistematizar esta experiencia surge del reconocimiento de una problemática pedagógica concreta, pues en el CDI Los Recuerdos se evidenció una estimulación débil de la dimensión cognitiva y, con ello, consecuencias directas en la atención, el pensamiento lógico, la creatividad y la consolidación de aprendizajes significativos en la primera infancia. En particular, se observó que prácticas tradicionales centradas en la repetición y la ejecución mecánica de actividades reducían oportunidades para explorar, anticipar, explicar procedimientos y construir relaciones, lo cual limitaba el desarrollo de habilidades transferibles a situaciones nuevas y a etapas posteriores del proceso educativo.

Sistematizar esta experiencia responde, ante todo, a la necesidad de comprender y transformar la práctica a partir de una lectura crítica de lo vivido. En esta línea, Virviescas (2023) plantea la sistematización de la práctica pedagógica como un trayecto de reflexión-acción que fortalece la formación y la toma de decisiones del docente, dado que permite pasar de la actividad aislada a la comprensión del sentido pedagógico de lo que ocurre en el aula. De manera complementaria, Martín et al. (2023) muestran que los relatos de experiencia ofrecen insumos para pensar lo pedagógico en educación inicial y, por ello, contribuyen a documentar procesos, reconocer tensiones y sostener mejoras con base en evidencias de la realidad escolar. En coherencia con este horizonte, el trabajo asume una orientación hermenéutico-interpretativa, pues privilegia la comprensión profunda de los significados construidos por los actores y la lectura situada del contexto como base para producir cambios sostenibles.

La justificación se fortalece también porque articula principios de teorías fundamentales del aprendizaje con la realidad de un contexto educativo concreto. Desde el aprendizaje significativo, Ausubel (1963) permite comprender que aprender implica anclar lo nuevo a los saberes previos para construir comprensiones duraderas. A su vez, la perspectiva de Piaget e Inhelder (1969) resalta la construcción activa del conocimiento por asimilación y acomodación, mientras Vygotsky (1978) explica cómo la mediación sociocultural potencia el desarrollo en interacción, lo que da coherencia epistemológica a la propuesta y fundamenta el rol docente como mediador que organiza significados, gradúa apoyos y favorece la verbalización de relaciones. Esta articulación teórica resulta clave para sustentar que el fortalecimiento cognitivo no depende de recursos sofisticados, sino de estrategias lúdicas, intencionadas y contextualizadas, en las que el niño participa como protagonista del aprendizaje.

Desde una perspectiva neuroeducativa y de estimulación temprana, Huepp (2005) permite comprender que experiencias sensoriales, emocionales y sociales bien orientadas impactan el desarrollo de funciones cognitivas superiores. En esta misma dirección, Olaya et al. (2022) evidencian que fortalecer la sensibilidad docente en educación inicial aporta condiciones para interacciones más responsivas y ambientes más seguros, lo cual es decisivo cuando se busca sostener atención, motivación, regulación emocional y disposición al reto. Así, documentar el proceso pedagógico no solo describe lo realizado, sino que visibiliza cómo la afectividad, la mediación y el diseño didáctico se convierten en condiciones para aprender.

La experiencia adquiere especial pertinencia porque se sustenta en

evidencia que respalda el juego como medio para potenciar procesos cognitivos. Agudelo y Quiñones (2020) muestran que el juego guiado y la exploración sensorial fortalecen atención y razonamiento temprano cuando existen mediaciones intencionadas y evaluación formativa. En consonancia, Vargas Mesa et al. (2020) advierten que, si faltan criterios de seguimiento y apoyo pedagógico, se tiende a privilegiar tareas repetitivas que logran respuestas puntuales, aunque no consolidan estructuras cognitivas transferibles. De forma convergente, Cardozo et al. (2025) destacan el valor del juego simbólico como experiencia social que exige negociación de significados, coordinación de turnos y construcción compartida, lo que refuerza que lo cognitivo y lo socioemocional operan de manera interdependiente en la primera infancia.

Existe además una justificación social y de equidad, dado que el CDI atiende población en situación de vulnerabilidad y, por tanto, el acceso a experiencias pedagógicas de calidad incide en trayectorias escolares y oportunidades de desarrollo. En este punto, la reflexión de Restrepo (2022) sobre la articulación entre niveles educativos permite comprender que las discontinuidades en la transición pueden intensificarse cuando el desarrollo temprano no se acompaña con prácticas coherentes, lo cual reafirma la necesidad de intervenir de manera oportuna y sistemática. En perspectiva internacional, Barnett (2011) y Sylva et al. (2010) sostienen que la educación inicial de calidad produce efectos sostenidos, aunque dichos efectos dependen del diseño y de la implementación, y Rogoff (2003) recuerda que el aprendizaje infantil es inseparable de prácticas culturales, por lo que la contextualización es un criterio de pertinencia.

La justificación es también política e institucional, ya que el Ministerio de Educación Nacional (2021), a través del Sistema de Seguimiento al Desarrollo Integral de la Primera Infancia, orienta una ruta de gestión basada en evidencia en la que se prioriza la articulación intersectorial de información, el seguimiento nominal e individual y la lectura de la Ruta Integral de Atenciones como punto de partida para reconocer qué atenciones han sido priorizadas para cada niño. En esa lógica, el sistema se concibe como soporte para detectar la no prestación de atenciones y activar alertas preventivas tanto a nivel territorial como nacional, de modo que se promuevan acuerdos de gestión y acciones oportunas que protejan el desarrollo integral y el goce efectivo de derechos.

En continuidad con este enfoque, el Ministerio de Educación Nacional (2022), mediante el Decreto 1411, reglamenta la educación inicial como servicio educativo para niñas y niños menores de seis años y precisa la organización del servicio, su prestación y las responsabilidades de prestadores y entidades territoriales, además de reforzar criterios de acceso y permanencia al establecer ingreso en cualquier momento del año, prohibición de pruebas de admisión o de conocimientos y no limitación por características del niño o la niña. Del mismo modo, orienta medidas de garantía de cobertura, entre ellas búsqueda activa, acompañamiento a la matrícula y priorización del acceso de niños y niñas con discapacidad, a la vez que reconoce como marco de calidad los referentes técnicos de educación inicial, en los que se incluyen lineamientos, orientaciones pedagógicas y curriculares, guías, protocolos y condiciones de calidad, junto con responsabilidades de medición periódica de la calidad e inspección y vigilancia. En diálogo con estas disposiciones, Durán y Cruz (2024) sostienen que el sentido de la educación inicial, leído desde

documentos curriculares oficiales, exige coherencia entre política, formación docente y experiencia pedagógica, razón por la cual la sistematización se comprende como un puente que traduce la norma en decisiones didácticas concretas y verificables.

Finalmente, la sistematización se justifica en términos académicos y epistémicos porque produce conocimiento pedagógico situado y transferible. Al integrar fundamentos teóricos, evidencias de la experiencia y consideraciones de contexto, se logra comprender con mayor precisión cómo y por qué funcionan las estrategias de estimulación cognitiva y qué condiciones se requieren para sostenerlas. En coherencia con Williams et al. (2024), este enfoque aporta a la selección de evidencias culturalmente pertinentes para valorar avances en desarrollo cognitivo, y con Mateo Berganza et al. (2023) permite reforzar la importancia de articular aula y familia mediante mediaciones estructuradas. En síntesis, sistematizar esta vivencia confirma que la innovación pedagógica es posible incluso con restricciones materiales, siempre que exista mediación sensible, planificación con propósito, documentación rigurosa y compromiso con el ritmo y la singularidad de cada niño.

## **2.4 Objetivos de la Sistematización**

### **2.4.1 Objetivo General**

Sistematizar la experiencia pedagógica desarrollada en el CDI Los Recuerdos, orientada al fortalecimiento de la dimensión cognitiva en niños y niñas de educación infantil mediante estrategias lúdicas y contextualizadas.

### **2.4.2 Objetivos Específicos**

Describir el proceso de diseño e implementación de las estrategias

pedagógicas en el CDI Los Recuerdos, explicitando cómo se orientaron al fortalecimiento de la atención sostenida, la memoria operativa, la percepción, el lenguaje explicativo y el pensamiento lógico temprano.

Analizar los factores que influyeron en el desarrollo y los resultados de la experiencia, interpretando su incidencia en las categorías de sistematización definidas y en las mediaciones pedagógicas desarrolladas durante la implementación.

Proponer recomendaciones fundamentadas en los aprendizajes generados por la experiencia y en la perspectiva de los actores participantes, dirigidas a sostener y replicar la intervención en contextos similares, con criterios de seguimiento para las categorías de sistematización.

## **2.5 Metodología Utilizada**

### ***2.5.1. Enfoque de investigación***

La metodología se inscribe en un enfoque cualitativo, con orientación hermenéutico interpretativa, lo que permitió comprender en profundidad la experiencia vivida en el CDI “Los Recuerdos” y los sentidos pedagógicos atribuidos por sus actores. Esta elección parte de la premisa de que la realidad educativa es compleja, contextual y construida intersubjetivamente, por lo que requiere aproximaciones que privilegien la comprensión de significados antes que la medición de magnitudes. En coherencia, el análisis se centró en cómo las estrategias lúdicas y de estimulación cognitiva fueron experimentadas por niñas y niños, por las docentes y por las familias, y en cómo esas experiencias reconfiguraron disposiciones para el aprendizaje y prácticas de aula.

De acuerdo con Hernández Sampieri et al., (2018), el enfoque cualitativo favorece el acceso a perspectivas, emociones y valoraciones que no emergen

mediante mediciones estandarizadas, y permite generar teoría sustantiva situada en el contexto de acción. Bernal enfatiza, además, que la elección del enfoque se vincula con la naturaleza del problema y con los propósitos de comprensión y mejora, mientras que Hurtado de Barrera (2012) destaca el carácter holístico de la indagación educativa, en la que se articulan dimensiones cognitivas, emocionales y socioculturales para explicar transformaciones observadas.

### **2.5.2. Diseño y unidad de análisis**

Se adoptó un diseño de corte fenomenológico, orientado a describir y comprender percepciones, vivencias y significados construidos en torno a la intervención. La unidad de análisis fueron las situaciones pedagógicas que articularon juego, exploración sensorial, clasificación y seriación, junto con los procesos de mediación docente y las respuestas cognitivas y emocionales de los niños. Participaron niñas y niños de cuatro años del CDI, sus docentes titulares y personal de apoyo pedagógico, además de cuidadores que acompañaron actividades de refuerzo en el hogar.

Se definieron criterios de inclusión vinculados con asistencia regular, participación en al menos dos ciclos de actividades lúdicas y disponibilidad para entrevistas, y se garantizó consentimiento informado, confidencialidad y autorización institucional. Este diseño es consistente con planteamientos que recomiendan delimitar con claridad el fenómeno, el contexto y los actores, y explicitar los criterios de participación para asegurar pertinencia y densidad analítica, tal como sugieren Hernández Sampieri et al., (2018) y Bernal (2016), quienes subrayan la necesidad de alinear problema, objetivos y decisión metodológica.

### **2.5.3. Técnicas e Instrumentos**

La recolección de información combinó varias fuentes con el fin de robustecer la credibilidad del estudio, tal como recomiendan Hernández Sampieri et al. (2018) cuando se trabaja con fenómenos educativos situados. En primer lugar, se desarrolló observación participante, registrada mediante la Guía de observación de actividades en el aula (Anexo 1), en la que se consignaron fecha, actividad, participantes, indicadores evaluados y resultados observados, con énfasis en atención sostenida, memoria visual, pensamiento lógico, vocabulario, secuenciación y trabajo colaborativo. Como complemento a estos registros, se empleó el Formato de registro diario de actividades (Anexo 3), que permitió documentar el tiempo destinado a la actividad, la intencionalidad didáctica, los participantes, los resultados y observaciones cualitativas breves sobre la dinámica del grupo.

De manera paralela, se aplicó la Entrevista semiestructurada a docente (Anexo 2), orientada a recoger valoraciones sobre el punto de partida, el proceso de intervención y los cambios percibidos en los niños, además de las transformaciones en el rol docente y en la disposición a sostener estrategias lúdicas con intención cognitiva. Para ampliar la perspectiva de actores y fortalecer la lectura contextual, se incorporaron Testimonios (Anexo 4), los cuales corresponden a la participación de un padre de familia, una docente y la coordinación del CDI, con el propósito de evidenciar continuidad hogar–aula, percepción de cambios y viabilidad institucional de la innovación con recursos limitados.

Adicionalmente, se realizó análisis documental de planificaciones, producciones infantiles y materiales emergentes, incluidos registros fotográficos

empleados como soporte descriptivo del contexto y del desarrollo de actividades, resguardando el componente ético mediante el Formato de autorización de uso de imagen (Anexo 6). Finalmente, se dispuso el Diario de campo (Anexo 5) como bitácora de apoyo para consignar incidencias y decisiones pedagógicas durante el proceso, en coherencia con la idea de Hurtado de Barrera (2012) sobre la importancia de dejar trazabilidad de la ruta interpretativa. En conjunto, la triangulación entre observación, registros, entrevista, testimonios y análisis documental permitió integrar perspectivas y momentos para aumentar la consistencia interpretativa del estudio.

#### **2.5.4. Fases del proceso**

La sistematización se desarrolló en cuatro fases articuladas. La reconstrucción cronológica organizó la experiencia en una secuencia de inicio, desarrollo y consolidación, con hitos de ajuste pedagógico y momentos de reflexión colegiada. La organización de la información supuso depuración de registros, segmentación por actividades y elaboración de matrices con categorías preliminares vinculadas a funciones cognitivas y mediación docente.

El análisis interpretativo, apoyado en codificación abierta y axial, permitió identificar patrones de participación, progresos observables y relaciones entre diseño didáctico, juego y respuestas cognitivas. La síntesis y las lecciones aprendidas se devolvieron a la comunidad educativa para validar hallazgos y acordar acciones de sostenibilidad. Esta progresión metodológica se alinea con la lógica de ciclos analíticos cualitativos propuesta por Bernal (2016), y con el criterio de progresividad interpretativa señalado por Hurtado de Barrera, que aconseja alternar momentos de inmersión, distancia analítica y devolución.

### **2.5.5. Procedimiento de Análisis**

La información se sometió a ciclos de lectura y relectura para construir categorías analíticas con anclaje empírico. Se elaboraron mapas de relaciones entre situaciones lúdicas y respuestas infantiles, se compararon episodios de aula con distinto nivel de andamiaje y se examinaron evidencias de evolución en atención, memoria, lenguaje y razonamiento. La interpretación articuló lo observado con el marco referencial, de modo que cada hallazgo fuese comprendido a la luz de principios teóricos y no solo como resultado puntual. En términos operativos, se avanzó desde categorías descriptivas hacia categorías relacionales, con memos analíticos que registraron decisiones, dudas y reorientaciones. Este procedimiento responde a recomendaciones de Hernández Sampieri et al., (2018) sobre la codificación en espiral y al énfasis de Hurtado de Barrera (2012) en la explicitación de la ruta lógica que conecta datos, categorías y comprensiones emergentes.

### **2.5.6. Rigor y Calidad**

Se aplicaron estrategias de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. La credibilidad se fortaleció con triangulación de técnicas, fuentes y momentos, además de devoluciones parciales a las docentes para contraste de interpretaciones. La transferibilidad se promovió mediante descripción densa del contexto, de las rutinas y de las secuencias lúdicas, de modo que lectores externos valoraran la pertinencia en escenarios semejantes.

La dependencia se aseguró con un registro de decisiones metodológicas y un archivo ordenado de materiales y versiones de análisis, mientras que la confirmabilidad descansó en la distinción explícita entre descripciones, inferencias y sustentos, y en la preservación de una ruta de auditoría con

trazabilidad de categorías y evidencias. Estos criterios, ampliamente desarrollados en la tradición cualitativa latinoamericana, son consistentes con las orientaciones de Bernal y los estándares de coherencia interna y transparencia analítica subrayados por Hernández Sampieri et al., (2018) y Hurtado de Barrera (2012).

### **2.5.7. Consideraciones éticas y resguardo de datos**

Se garantizó el consentimiento y el asentimiento según la edad de los participantes, se resguardó el anonimato de los niños y se almacenó la información en un repositorio institucional con acceso restringido. Las imágenes se utilizaron únicamente con fines pedagógicos internos y de análisis, sin identificación personal. La comunicación con familias y docentes incluyó explicaciones claras sobre el propósito formativo de la sistematización, los usos de la información y el derecho a retirarse sin consecuencias. Estas decisiones responden a la ética del cuidado en investigación educativa, que concibe a los participantes como coautores de sentido y no como fuentes de datos, en sintonía con los lineamientos de responsabilidad y respeto resaltados por Bernal (2016) y por Hurtado de Barrera (2012).

### **2.5.8. Productos de la sistematización**

El proceso produjo un relato analítico de la experiencia (anexo 1), una matriz de secuencias lúdicas con criterios de complejidad creciente, pautas breves de observación para atención, memoria, lenguaje y razonamiento, y orientaciones para la retroalimentación en aula y en hogar (anexo 3). Estos insumos se conciben como herramientas de mejora continua, útiles para fortalecer la formación docente en servicio y para sostener prácticas de estimulación cognitiva con pertinencia cultural y viabilidad material. En términos

de transferencia, los productos ofrecen formatos simples, criterios explícitos y ejemplos replicables, tal como recomiendan Hernández Sampieri et al., (2018) y Bernal (2012) cuando sugieren traducir hallazgos en recursos operativos que faciliten apropiación y escalabilidad en contextos reales.

### **2.5.9. Síntesis Metodológica**

La combinación de observación participante, diarios de campo, entrevistas y análisis documental, organizada en fases sucesivas y guiada por un análisis interpretativo, y desglosada en el numeral 5.6 del presente documento, permitió reconstruir el proceso con rigor, identificar transformaciones en la mediación docente y visibilizar progresos en funciones cognitivas.

La metodología, coherente con el enfoque hermenéutico interpretativo, otorgó sentido a la experiencia y generó orientaciones transferibles para contextos educativos con características semejantes. En suma, el diseño respondió al principio de congruencia metodológica, problema, objetivos, enfoque y técnicas en alineación explícita, criterio que, como subrayan Hernández Sampieri et al., (2018), Bernal (2016) y Hurtado de Barrera (2012), es condición para que la investigación educativa produzca conocimiento pertinente y útil para la toma de decisiones pedagógicas.

A continuación, se presenta evidencia del desarrollo de las actividades, las cuales se especifican en el anexo 1:

**Figura 5.**

**Desarrollo de Actividades**

Descripción de las actividades impactantes	Reflexión en relación con la pregunta formulada para el desarrollo de la práctica
<p>En el <i>Diario de campo</i> se debe escribir continuamente las respuestas a las siguientes cuestiones:</p> <p><b>LECCIONES APRENDIDAS:</b>                      Los niños desarrollan sus sentidos a través de la exploración y el juego.                      Cada sentido se puede estimular con actividades específicas que fomentan el desarrollo cognitivo y sensorial.                      La integración de actividades multisensoriales puede mejorar significativamente el aprendizaje y la retención de información.</p> <p><b>METODOLOGÍA DE LA PRÁCTICA</b>                      Crear estaciones de exploración sensorial donde los niños puedan experimentar con diferentes objetos y materiales, como texturas, olores y sonidos.                      Utilizar juegos que involucren los cinco sentidos, como buscar objetos con los ojos vendados, juegos de sonidos, degustación de diferentes sabores, etc.                      Narrar cuentos que describan experiencias sensoriales y atender a los niños a identificar y discutir los sentidos involucrados.</p>	<p><b>INICIATIVAS DE INVESTIGACIÓN</b>                      Estudiar cómo diferentes tipos de estímulos sensoriales afectan el comportamiento y desarrollo cognitivo de los niños.                      Evaluar la efectividad de actividades multisensoriales en comparación con actividades centradas en un solo sentido.                      Observar la preferencia y reacción de los niños a diferentes estímulos sensoriales y cómo varían con el tiempo y la repetición.</p> <p><b>BUENAS PRÁCTICAS</b>                      Proporcionar un ambiente seguro y enriquecido con variedad de estímulos sensoriales.                      Observar y registrar las reacciones de los niños a diferentes estímulos para ajustar las actividades según sus necesidades y preferencias.                      Incluir actividades sensoriales en la rutina diaria para reforzar el desarrollo sensorial y cognitivo.</p> <p><b>RETOS Y REFLEXIONES:</b>                      Algunos niños pueden ser reacios a ensuciarse o participar en actividades artísticas debido a su personalidad o preferencias sensoriales.                      Algunos niños pueden ser hipersensibles o hiposensibles a ciertos estímulos, lo cual puede requerir adaptaciones en las actividades.                      Es importante adaptar las actividades sensoriales a las necesidades individuales de cada niño y ser flexible en la implementación.                      Reflexionar sobre la diversidad sensorial y cómo cada niño experimenta el mundo de manera única, ajustando las</p>
	
<p><b>Nombre del entrevistado:</b> María López (Docente titular de 4 años)  <b>Fecha:</b> 05/04/2024 <b>Lugar:</b> CDI "Los Recuerdos" <b>Tipo de población:</b> Niños de 4 años, contexto vulnerable.  <b>Tema:</b> Percepción del proceso de estimulación cognitiva mediante estrategias lúdicas.</p>	
<p><b>SITUACIÓN INICIAL</b>  <b>PREGUNTAS/RESPUESTAS</b>                      1. ¿Cómo describiría el nivel de atención y memoria de los niños al inicio?                      R: "Eran muy dispersos, no seguían instrucciones de más de dos pasos, se aburrían rápido"</p>	

Fuente. Elaboración propia (2025)

**2.6 Desarrollo de la Experiencia**

**2.6.1 Descripción de las fases del proceso**

La experiencia de fortalecimiento de la dimensión cognitiva en el CDI Los Recuerdos se organizó en cuatro fases sucesivas, cada una con objetivos, actividades, evidencias y criterios de valoración, lo que aseguró continuidad, coherencia y trazabilidad desde el reconocimiento de necesidades hasta la lectura reflexiva de los cambios observados. Esta organización permitió que la sistematización no se limitara a narrar lo realizado, sino que mostrara con evidencia cómo se tomaron decisiones, cómo se ajustaron las estrategias y qué transformaciones se hicieron observables a partir del seguimiento.

**Fase 1. Diagnóstico inicial.** Se levantó un panorama del aula y de las rutinas del centro mediante observación participante, entrevistas y revisión de registros. En esta fase, la Entrevista semiestructurada a docente permitió recuperar la percepción profesional sobre el punto de partida, dado que la docente describió un grupo con dispersión frecuente, dificultad para seguir instrucciones con más de dos pasos y cansancio ante actividades repetitivas, además de reconocer que predominaban tareas rutinarias de tipo planas y fichas, lo que evidenciaba una base metodológica centrada en repetición más que en mediación intencionada (Anexo 2).

En el plano institucional, se identificaron restricciones materiales y necesidad de proteger tiempos pedagógicos para sostener el juego con intención. Esta condición se hizo visible al constatar que varias actividades debían apoyarse en materiales accesibles y de elaboración propia, tal como se aprecia posteriormente en el uso de pares de imágenes hechas a mano y tapas recicladas como recursos centrales de trabajo (Anexo 1 y Anexo 3.).

En lo familiar y comunitario, el diagnóstico reconoció tensiones asociadas a condiciones socioeconómicas que impactan asistencia y acompañamiento en casa.

Aun así, se observó apertura cuando se explicitó el sentido pedagógico de las actividades, cuestión que se confirmará más adelante con evidencias de continuidad hogar–aula recogidas mediante testimonios. Al cierre de esta fase se acordó priorizar procesos de atención sostenida, memoria, percepción, lenguaje explicativo y pensamiento lógico temprano, además de precisar indicadores observables y la necesidad de tiempos de reflexión docente para sostener ajustes.

**Fase 2. Diseño de estrategias.** Con base en el diagnóstico, se elaboró un plan de acción que tradujo principios del aprendizaje significativo, el desarrollo cognitivo y la mediación sociocultural en secuencias lúdicas con complejidad creciente. Cada secuencia definió propósito cognitivo, materiales disponibles o reciclables, pasos, preguntas orientadoras, niveles de apoyo y criterios de logro. Esta lógica de diseño se refleja en la estructura de instrumentos de seguimiento, dado que la Guía de observación de actividades en el aula se organizó por fecha, actividad, participantes, indicadores evaluados y resultados observados, lo que evidencia que, desde el diseño, se proyectó el registro sistemático de atención, memoria, pensamiento lógico, vocabulario, secuenciación y trabajo colaborativo (Anexo 1).

Asimismo, se preparó el Formato de registro diario de actividades como instrumento para documentar intencionalidad, tiempos, participantes, resultados y observaciones cualitativas, de modo que la implementación no quedara en impresiones generales, sino en evidencia cotidiana organizada (Anexo 3). En esta fase también se proyectó el vínculo con familias mediante orientaciones sencillas para replicar acciones en casa con objetos cotidianos, con el fin de ampliar el tiempo de práctica y sostener continuidad pedagógica.

**Fase 3. Implementación.** La puesta en marcha fue gradual y flexible, con ajustes derivados de la observación y de la lectura de evidencias. El aula se transformó en un ambiente de exploración y resolución de situaciones simples, donde el juego operó como medio para focalizar la atención, ejercitar memoria y favorecer comparación y toma de decisiones. La implementación cuenta con evidencia directa en la Guía de observación, que registra tres actividades centrales. En el juego de memoria con pares de imágenes

elaboradas a mano se observó que una proporción alta del grupo logró completar la actividad y que la concentración aumentó después de intentos sucesivos, además de reportarse incremento en motivación por participar (Anexo 1).

En la actividad de clasificación por colores y formas con tapas recicladas se registró un desempeño elevado, acompañado de mayor interacción verbal y uso espontáneo de vocabulario descriptivo, lo que conecta con los indicadores cognitivos priorizados. En la dramatización de un cuento se documentó participación amplia, inclusión de niños usualmente reservados, recuperación de palabras clave y mejora en recuerdo de secuencias, lo que muestra integración entre lenguaje, memoria y simbolización (Anexo 1).

De manera complementaria, el Formato de registro diario aporta trazabilidad sobre una sesión de 45 minutos con materiales reciclados y describe entusiasmo, participación en parejas y avance en vocabulario descriptivo, lo que refuerza que la estrategia se sostuvo con tiempos definidos y observación cualitativa de procesos (Anexo 3).

La Entrevista semiestructurada a docente también respalda la implementación al registrar que, tras un inicio de adaptación, aumentó la participación incluso en niños callados y que el principal reto docente fue dejar el control total, lo cual evidencia transformación del rol hacia una mediación más flexible (Anexo 2).

**Fase 4. Seguimiento y valoración.** La valoración se realizó mediante triangulación de observaciones, entrevista, registro diario y testimonios, con el propósito de interpretar cambios en niños, docentes e institución. En los niños se consolidaron avances en atención sostenida, seguimiento de instrucciones,

interacción verbal y secuenciación, tal como se registra en los resultados de la guía de observación. En las docentes se evidenció una transformación en concepciones y prácticas, dado que la entrevista reporta cambios en disposición a implementar estrategias lúdicas y en valoración de resultados observables, además de la intención de recomendar estas estrategias (Anexo 2).

En el componente de escuela–familia, los Testimonios permiten precisar el alcance de la participación. El testimonio del padre de familia evidencia continuidad en el hogar, pues describe que el niño replicó actividades con material reciclable y explicó lo que hacía, lo que confirma que la mediación familiar, aunque intermitente, fue activada cuando se comprendió el sentido pedagógico. A su vez, el testimonio docente destaca la creatividad como recurso pedagógico y la mejora en resolución de problemas entre pares, y el testimonio de la coordinadora reconoce la viabilidad de innovar con recursos limitados y el fortalecimiento del equipo, lo que sustenta la disposición institucional para sostener la propuesta (Anexo 4).

Como soporte de resguardo ético, se incorporó el Formato de autorización de uso de imagen, el cual se integra al repositorio del proyecto para evidenciar que el registro fotográfico se gestionó con autorización y con fines pedagógicos e investigativos (Anexo 6). Asimismo, se dispuso el Diario de campo como bitácora para consignar incidencias, ajustes y decisiones pedagógicas durante el proceso, de modo que la sistematización contara con una ruta de registro complementaria a los instrumentos estructurados (Anexo 5).

### **2.6.2 Estrategias y Metodologías Aplicadas**

Las metodologías se fundamentaron en constructivismo, aprendizaje significativo y estimulación temprana, con énfasis en diseñar experiencias que articulan acción, lenguaje y regulación emocional. En la práctica, se priorizaron estrategias de baja demanda material y alta pertinencia contextual, lo que se evidencia en el uso de recursos disponibles, como imágenes elaboradas a mano, tapas recicladas, objetos cotidianos y apoyos narrativos, registrados tanto en la Guía de observación como en el Registro diario (Anexo 1, Anexo 3).

En el componente de atención y memoria se implementaron juegos de búsqueda de pares y seguimiento de instrucciones, con repetición de secuencias y turnos de participación, estrategia que permitió observar incremento de concentración y motivación después de varios intentos (Anexo 1). En el componente de pensamiento lógico se desarrollaron clasificaciones y seriaciones con criterios explícitos, apoyadas en materiales reciclables, lo que favoreció discriminación visual, uso de vocabulario y mayor interacción verbal entre pares.

Este mismo trabajo se documentó en el registro diario, donde se precisó el tiempo empleado, el propósito cognitivo y observaciones sobre participación de niños tímidos en dinámicas colaborativas, lo que fortalece la evidencia de proceso y no solo de producto (Anexo 1, Anexo 3). En el componente comunicativo y simbólico se emplearon cuentos y dramatizaciones, con roles y apoyos materiales, lo que permitió observar mejora en participación, recuperación de secuencias y uso de lenguaje narrativo con palabras clave. Esta estrategia también se valida desde la perspectiva docente, quien reporta que los cuentos con títeres y los juegos de secuencia fueron especialmente

motivadores para el grupo (Anexo 1, Anexo 2).

El monitoreo de las estrategias se sostuvo mediante instrumentos complementarios. La Guía de observación de actividades en el aula permitió registrar indicadores y resultados por sesión, el Registro diario permitió documentar intencionalidad, tiempos y observaciones cualitativas, la Entrevista semiestructurada a docente aportó lectura reflexiva sobre cambios en la práctica y en el grupo, y los Testimonios mostraron la apropiación y la participación de actores, especialmente familias y coordinación, como parte de la sostenibilidad de la experiencia (Anexo 1, Anexo 2, Anexo 3 y Anexo 4).

Finalmente, el Diario de campo y el Formato de autorización de uso de imagen se integraron como soportes de trazabilidad y resguardo ético, de modo que el proceso quedara documentado tanto en su dimensión pedagógica como en su dimensión de cuidado y protección de la información (Anexo 5, Anexo 6).

### **3. Análisis y Reflexión Crítica**

El análisis se orientó a comprender aprendizajes, dificultades, retos y transformaciones, con una lectura que integra voces de los actores y evidencias empíricas. El propósito fue interpretar por qué y cómo las decisiones didácticas generaron cambios, y qué condiciones resultaron necesarias para sostenerlos.

En coherencia con el objetivo general, que busca sistematizar la experiencia pedagógica orientada al fortalecimiento de la dimensión cognitiva mediante estrategias lúdicas y contextualizadas, el análisis se organiza por momentos para evidenciar el proceso antes, durante y después de la intervención. En el Antes se recuperan los hallazgos del diagnóstico y las decisiones de diseño, lo que responde al objetivo específico de describir el proceso de diseño e implementación.

En el Durante se interpretan las dinámicas de la puesta en marcha y los factores que influyeron en su desarrollo, lo que se articula con el objetivo específico de analizar los factores que incidieron en la experiencia y sus resultados. En el después se explicitan las transformaciones observadas, junto con las lecciones aprendidas y las recomendaciones que fortalecen la sostenibilidad y la replicabilidad, lo que responde al objetivo específico orientado a proponer mejoras fundamentadas en los aprendizajes y en la perspectiva de los actores.

#### **3.1 Aprendizajes Significativos**

Desde el Durante y el Después de la intervención, los aprendizajes significativos se interpretan a partir de lo implementado en las secuencias lúdicas y de los cambios observables en atención, memoria, lenguaje y

razonamiento, lo que permite comprender cómo las decisiones didácticas contribuyeron al logro del propósito formativo.

Se confirmó que la cognición infantil progresa cuando el juego tiene propósito, cuando las consignas vinculan experiencias conocidas con nuevos desafíos, y cuando el lenguaje organiza la acción y la memoria. La mediación docente, entendida como organización de significados y graduación de apoyos, resultó decisiva para que los niños explicaran procedimientos, anticiparan pasos y regularan su atención. La sistematización se consolidó como herramienta de formación, ya que el análisis de la práctica permitió a las docentes resignificar criterios de planificación, de evaluación y de acompañamiento afectivo.

### **3.2 Dificultades Encontradas**

En el tránsito del Antes al Durante se identificaron dificultades asociadas tanto a condiciones iniciales del contexto como a exigencias propias de la implementación, lo que aporta al objetivo específico de analizar los factores que influyeron en el desarrollo y en los resultados de la experiencia.

Se observó resistencia inicial al cambio metodológico, incertidumbre frente al manejo del tiempo y de la clase durante el juego, y restricciones materiales que exigieron creatividad en el uso de recursos del entorno. La participación de familias fue intermitente, lo que demandó formatos breves, consignas claras y actividades replicables en casa. La falta de espacios sistemáticos de reflexión docente dificultó la continuidad de algunos acuerdos, situación que motivó la institucionalización de reuniones pedagógicas.

### **3.3 Retos Pedagógicos y Metodológicos**

Durante la Implementación, los retos se expresaron en decisiones

concretas de coherencia pedagógica, evaluación formativa y organización del trabajo docente, aspectos que explican qué condiciones fueron necesarias para sostener el cambio más allá de actividades aisladas.

El reto central fue asegurar la coherencia entre teoría y práctica, de manera que cada actividad respondiera a un objetivo cognitivo claro y se evitara el juego sin intención. Se identificó la necesidad de fortalecer la evaluación formativa con evidencias de proceso, atención, memoria, lenguaje, razonamiento, y de consolidar el trabajo colaborativo docente como práctica sostenida. También se reconoció la importancia de proteger tiempos para el juego, de contar con guías didácticas breves y de mantener circuitos de retroalimentación con familias.

### **3.4 Transformaciones Logradas**

Después de la implementación y del seguimiento, las transformaciones se presentan como efectos observables en niños, docentes e institución, y se conectan con el objetivo específico orientado a analizar resultados y con el objetivo específico de formular recomendaciones para sostener y replicar la experiencia.

En los niños, aumentó la capacidad de atención y de memoria de trabajo, mejoró el pensamiento lógico elemental, la expresión verbal fue más precisa y se fortalecieron autonomía e iniciativa para enfrentar tareas en el aula y en el hogar.

En las docentes, se instaló una mirada más reflexiva y flexible, con planificación intencionada, observación como base de decisiones y retroalimentación centrada en procesos.

En la institución, se generó capacidad instalada con recursos

reutilizables, acuerdos de tiempos pedagógicos protegidos, rutas de observación y una cultura que reconoce el juego como herramienta de aprendizaje.

### 3.5 Cierre Interpretativo

La experiencia evidencia que el fortalecimiento de la dimensión cognitiva no depende de recursos sofisticados, sino de la calidad del diseño pedagógico, de la mediación sensible y de la coherencia entre lo que se propone y lo que se observa. La práctica pedagógica se confirma como un espacio vivo de investigación y transformación, en el que el análisis sistemático de lo cotidiano produce conocimiento situado y transferible. Con este horizonte, el CDI “Los Recuerdos” dispone hoy de secuencias lúdicas con complejidad creciente, pautas breves de observación y acuerdos institucionales que permiten sostener los logros y proyectar nuevas mejoras.

A continuación, se presenta una tabla con la transformación lograda durante el proceso:

**Tabla 1.**

*Matriz de resultados.*

Situación Inicial	Estrategia Aplicada	Resultado Alcanzado	Evidencia
Baja atención y concentración en actividades repetitivas	Introducción de juegos de atención y memoria, y circuitos sensoriales	Incremento significativo en la capacidad de concentración y seguimiento de instrucciones	Anexo 1 (12/03/2024); Anexo 2 (entrevista de docente)
Escaso desarrollo del pensamiento lógico	Implementación de retos cognitivos y juegos de simples y juegos de	Mayor capacidad para resolver problemas cotidianos y aplicar lógica	Anexo 1 (20/03/2024)

resolución de clasificación y básica			
problemas	secuenciación		
Poca expresión verbal y participación activa	Uso de cuentos interactivos, dramatizaciones y estaciones de juego por rincones	Mejora en la expresión oral, vocabulario y participación espontánea	Anexo 1 (05/04/2024); Anexo 2 (entrevista docente)
Desvinculación familiar del proceso educativo	Involucramiento mediante talleres prácticos y de materiales reciclables	Participación gradual de las familias y fortalecimiento del vínculo escuela-hogar	Anexo 4 (testimonio de padre de familia); Anexo 2 (entrevista docente)

Fuente. Elaboración propia (2025).

Para llegar a esta sistematización se realizaron intervenciones pedagógicas consecutivas, junto con momentos de planificación, observación y ajuste que permitieron transformar actividades sueltas en una experiencia intencionada. En términos operativos, se desarrollaron tres intervenciones centrales registradas y fechadas, organizadas como una secuencia con complejidad creciente.

En paralelo, se sostuvieron espacios de retroalimentación con la docente para revisar lo observado, acordar ajustes y definir qué evidencias debían preservarse, de modo que la experiencia pudiera reconstruirse con claridad. La secuencia inició fortaleciendo atención y memoria, avanzó hacia la organización lógica mediante clasificación y cerró integrando lenguaje y pensamiento simbólico por medio de dramatización. Esta ruta permitió evidenciar cambios en permanencia en la tarea, explicación de procedimientos e interacción entre pares.

La primera intervención, implementada el 12/03/2024, fue un juego de memoria con pares de imágenes elaboradas a mano. La actividad se eligió porque el diagnóstico mostraba dificultades para sostener la atención y retener instrucciones. Se presentaron consignas breves, se modeló el procedimiento y se organizaron turnos para favorecer la espera. La observación mostró mayor concentración tras los primeros intentos y una participación más estable, además los niños empezaron a nombrar lo que buscaban y a anticipar sus elecciones. Este momento aportó una base atencional que facilitó el trabajo posterior y brindó criterios prácticos para graduar la ayuda docente sin sustituir la acción del niño.

La segunda intervención, realizada el 20/03/2024, se orientó a la clasificación por colores y formas con tapas recicladas. El propósito fue fortalecer pensamiento lógico elemental y vocabulario descriptivo con materiales del entorno. La dinámica en pequeños grupos promovió diálogo y cooperación. Se observó que la manipulación facilitó comparar, elegir criterios y corregir decisiones sin que el error se asumiera como sanción, lo que aumentó la persistencia. Las preguntas orientadoras de la docente ayudaron a hacer explícito el criterio de clasificación, de modo que varios niños pasaron de agrupar por apariencia a justificar por qué un objeto pertenecía a un conjunto y no a otro.

La tercera intervención, desarrollada el 05/04/2024, consistió en la dramatización del cuento La sorpresa de Tito. Su intención fue fortalecer expresión oral, secuenciación de eventos y memoria verbal, integrando creatividad y pensamiento simbólico. La actividad se apoyó en títeres y objetos, y se organizaron momentos de anticipación, actuación y cierre para reconstruir

lo ocurrido con palabras propias. La observación indicó alta participación, incluso de niños habitualmente reservados, y mejoras en el recuerdo de secuencias y el respeto de turnos. Este cierre mostró que la dimensión cognitiva se potencia cuando el lenguaje organiza la experiencia y cuando el aula ofrece un ambiente seguro para expresarse.

Estas tres intervenciones fueron el núcleo visible, aunque la sistematización se consolidó con acciones que dieron trazabilidad al proceso. Antes de cada sesión se ajustó el diseño, seleccionando materiales, organizando el espacio y definiendo preguntas orientadoras, con el fin de sostener metas cognitivas claras. Durante la implementación se realizó observación participante con registros breves, lo que permitió recoger evidencias de proceso como permanencia en la tarea, seguimiento de instrucciones y calidad del lenguaje explicativo.

Después de las sesiones se elaboraron notas de diario, se contrastaron hallazgos con la docente y se aplicó una entrevista semiestructurada para comprender la transformación del rol docente, especialmente el paso de una conducción centrada en el control hacia una mediación más flexible y basada en criterios. Para la lectura crítica, la información se organizó en matrices sencillas que relacionaron situación inicial, estrategia, resultado y evidencia, lo que facilitó interpretar cambios sin perder el vínculo con lo ocurrido.

La participación familiar, aunque intermitente, se promovió mediante solicitudes de materiales reciclables y orientaciones sencillas para replicar juegos en casa, lo que reforzó la continuidad entre hogar y aula. Los testimonios recogidos aportaron evidencias cualitativas sobre cambios menos visibles, como el entusiasmo por explicar lo que se hace, la iniciativa para

proponer juegos y la disposición a compartir con otros. En conjunto, la secuencia de intervenciones y el ciclo de registro y reflexión permitieron convertir la experiencia en conocimiento pedagógico situado. Por ello, la sistematización muestra un proceso con intención y evidencias, pues demuestra que, cuando el juego se planifica, se observa y se reorienta desde lo que ocurre en el aula, se fortalecen atención, memoria, lenguaje y pensamiento lógico en la primera infancia.

### **3.6 Síntesis de los Aprendizajes**

La síntesis integró voces, evidencias y marcos teóricos para comprender el sentido profundo de la experiencia. El primer aprendizaje se relaciona con el papel del juego como método para organizar la atención, activar la memoria operativa y favorecer el razonamiento elemental. Cuando la actividad lúdica se diseña con propósito, se acompaña con preguntas que orientan la búsqueda y se cierra con momentos breves de verbalización, los niños logran explicar procedimientos, anticipar pasos y transferir estrategias a situaciones nuevas. El segundo aprendizaje muestra que la mediación docente, entendida como graduación de apoyos y organización de significados, es el factor que convierte ejercicios aislados en experiencias de aprendizaje significativo. La observación sistemática, los registros breves y la retroalimentación centrada en procesos permitieron ajustar la enseñanza al ritmo real del grupo y de cada niño.

El tercer aprendizaje subraya la potencia de la interacción entre pares. La explicación, la imitación y la ayuda mutua activaron la autorregulación y el lenguaje explicativo, lo que incidió en la calidad de la participación. El cuarto aprendizaje destaca la relevancia de la continuidad entre aula y hogar. Cuando

las familias comprendieron el sentido pedagógico de las actividades y dispusieron de consignas simples con objetos cotidianos, se amplificó el tiempo de práctica y se consolidaron progresos en atención y memoria. Finalmente, se reafirmó que la reflexión docente es una condición de mejora. La escritura de diarios de campo, la lectura conjunta de evidencias y los acuerdos de ajuste generaron un cambio de mirada, desde la rutina hacia la intención, y fortalecieron una identidad profesional más analítica y sensible al contexto.

A partir de estos hallazgos emergieron tres ejes integradores. Primero, la innovación pedagógica transforma la práctica cuando se planifica con claridad, se evalúa con criterios observables y se documenta con rigor. Segundo, la dimensión cognitiva progresa cuando las experiencias vinculan exploración sensorial, resolución de problemas y lenguaje, en ambientes afectivos y culturalmente pertinentes. Tercero, la combinación de juego, mediación y cuidado emocional no es accesoria, constituye el núcleo que vuelve sostenible la atención, la memoria y el pensamiento lógico en la primera infancia.

### **3.7 Propuestas de Mejora**

Estas propuestas responden al objetivo específico orientado a formular recomendaciones fundamentadas en los aprendizajes y en la perspectiva de los actores, y se derivan del análisis del después, cuando la experiencia ya permite identificar qué ajustes sostienen su continuidad.

Las propuestas se conciben como orientaciones flexibles, adaptables a realidades diversas, con objetivos claros, responsables y criterios de seguimiento:

Formación docente continua. Desarrollar microciclos trimestrales sobre estimulación cognitiva, didácticas activas y evaluación formativa, con

observación entre pares y análisis de videos de clase. Indicadores, asistencia efectiva, diseño de al menos dos secuencias lúdicas por docente, evidencias de retroalimentación basada en procesos.

Guía institucional de secuencias. Consolidar una guía viva con secuencias lúdicas graduadas por complejidad, propósito, materiales disponibles y preguntas orientadoras, actualizada semestralmente a partir de la evidencia del aula. Indicadores, número de secuencias aplicadas y revisadas, ajustes registrados y resultados observados.

Círculos pedagógicos. Instalar encuentros quincenales de treinta a cuarenta y cinco minutos para revisar registros, acordar ajustes y documentar decisiones. Indicadores, actas breves, acuerdos cumplidos, dificultades atendidas y mejoras verificadas.

Vínculo escuela familia. Ofrecer talleres bimestrales de treinta minutos, centrados en una actividad reproducible en casa, por ejemplo, secuencias sonoras, clasificación con tapas, relatos breves. Indicadores, participación, reportes de práctica en el hogar y observación de continuidad en el aula.

Banco de recursos. Crear un repositorio de materiales reciclables y manipulativos de bajo costo, con normas de uso y reposición. Indicadores, disponibilidad por aula, estado de los materiales y frecuencia de utilización.

### **3.8 Sostenibilidad y Replicabilidad de la Experiencia**

La sostenibilidad requiere condiciones pedagógicas, institucionales y comunitarias que no dependan del esfuerzo aislado de una docente o de la motivación circunstancial del equipo, sino que queden instaladas como prácticas regulares y verificables. En el plano pedagógico, se propone proteger tiempos para el juego con intención como decisión explícita de la jornada, de

modo que no sea desplazado por tareas rutinarias cuando surgen presiones de tiempo. Para ello, resulta pertinente definir un mínimo semanal de experiencias lúdicas estructuradas por función cognitiva, además de integrar pautas de observación a la rutina diaria con indicadores sencillos, por ejemplo, permanencia en la tarea, seguimiento de instrucciones, calidad del lenguaje explicativo y criterio de clasificación.

Esta observación debe acompañarse de documentación sistemática, breve y útil, mediante registros que permitan comparar avances, identificar estancamientos y orientar ajustes inmediatos, lo que fortalece la continuidad del proceso y evita que la experiencia se diluya cuando cambian los grupos o las docentes. Asimismo, se recomienda sostener una retroalimentación centrada en procesos, que indique el siguiente paso posible para cada niño, pues esta práctica consolida autorregulación y convierte la evaluación en herramienta de aprendizaje.

En el plano institucional, se sugiere formalizar en el plan operativo los círculos pedagógicos, no como reuniones ocasionales, sino como un dispositivo quincenal de mejora que revise evidencias, acuerde ajustes y registre decisiones. A la vez, la guía de secuencias debe asumirse como un documento vivo, con actualización semestral, donde queden descritas actividades, materiales, preguntas orientadoras, niveles de apoyo y criterios de logro, de manera que nuevas docentes puedan implementarlas sin perder la intención cognitiva.

El banco de recursos requiere un mecanismo claro de reposición y mantenimiento, con inventario básico, normas de uso y responsabilidad asignada, priorizando materiales reciclables y manipulativos de bajo costo.

También resulta clave vincular esta experiencia a procesos institucionales ya existentes, como el seguimiento al desarrollo y las planeaciones de aula, para que los logros se sostengan por coherencia y no por excepcionalidad.

En el plano comunitario, se recomienda calendarizar talleres breves con familias, con actividades reproducibles en casa y consignas simples, lo que amplía el tiempo de práctica y fortalece el vínculo escuela-hogar. Para aumentar participación, conviene usar formatos flexibles, horarios alternos y mensajes claros sobre el sentido pedagógico del juego. Además, es pertinente articular apoyos con aliados locales, por ejemplo, bibliotecas, organizaciones comunitarias o programas municipales, para sostener materiales, escenarios y acompañamiento. Compartir evidencias de progreso en formatos sencillos, como carteleras, fotografías pedagógicas sin identificación y narrativas breves de logros, ayuda a construir confianza y corresponsabilidad.

Para la replicabilidad, se sugiere una ruta de cuatro pasos. Primero, diagnóstico breve del contexto y de las funciones cognitivas prioritarias, con observación inicial y acuerdos sobre qué se espera fortalecer. Segundo, selección de tres a cuatro secuencias lúdicas iniciales, adaptadas a los recursos disponibles y organizadas por complejidad creciente. Tercero, implementación con observación focalizada y retroalimentación formativa, garantizando ajustes en tiempo real.

Cuarto, evaluación y ajuste con devolución a equipo y familias, dejando por escrito aprendizajes, dificultades y acuerdos de mejora. La adaptación cultural es clave, por lo que cada institución deberá ajustar consignas, materiales y ejemplos a sus prácticas y lenguajes locales, conservando principios no negociables, propósito claro, mediación sensible, protección del

tiempo de juego y evaluación centrada en procesos. Con estas condiciones, la experiencia puede sostenerse como capacidad instalada y replicarse de manera responsable, sin perder pertinencia ni calidad en contextos con recursos diversos.

## **Conclusiones y Recomendaciones**

La pregunta de investigación, cómo fortalecer la estimulación cognitiva en educación infantil a través de estrategias pedagógicas innovadoras y contextualizadas, se responde mostrando que la clave está en convertir el juego en un método de indagación con propósito, en sostener una mediación docente sensible que organice significados y gradúe apoyos, y en anclar cada actividad a la cultura, a los recursos y a las experiencias de los niños.

Cuando las propuestas parten de lo que el niño sabe y vive, incorporan exploración sensorial, secuencias con complejidad creciente y momentos breves de verbalización, la atención sostenida aumenta, la memoria operativa se ejercita y el razonamiento elemental se hace visible en explicaciones y decisiones más consistentes.

La evaluación formativa, con observación cotidiana y retroalimentación específica, permite ajustar la enseñanza en tiempo real, mientras que la vinculación con las familias, mediante consignas simples y materiales disponibles, amplía el tiempo de práctica y otorga continuidad a los aprendizajes. La experiencia mostró avances verificables en atención, memoria, lenguaje y pensamiento lógico en un contexto de recursos limitados, lo que confirma que el diseño didáctico intencional, la mediación oportuna y la pertinencia cultural son determinantes para producir cambios profundos y sostenibles.

En el nivel docente, se recomienda utilizar el juego con intención cognitiva, planificando metas claras, preguntas orientadoras y apoyos graduados que se retiren a medida que emerge la autonomía, integrar la evaluación formativa como práctica cotidiana, con registros breves de proceso

y devoluciones centradas en el siguiente paso posible, y mantener una planificación flexible que permita adaptar consignas, tiempos y materiales al ritmo real del grupo y de cada niño.

En el nivel institucional, se sugiere consolidar una guía pedagógica con secuencias lúdicas organizadas por función cognitiva y complejidad, instalar círculos de reflexión docente con análisis de evidencias y acuerdos de mejora, y mantener un banco de recursos reciclables y manipulativos de bajo costo, junto con tiempos protegidos para el juego con intención y rutinas de observación, de modo que la calidad no dependa de esfuerzos individuales sino de una cultura compartida.

En el nivel de política pública, se propone impulsar formación docente continua en estimulación cognitiva, neurodesarrollo y evaluación para el aprendizaje, promover programas para familias que fortalezcan prácticas de crianza sensibles, conversación recíproca y juego en el hogar, y alinear lineamientos y financiamiento con criterios de pertinencia cultural y sostenibilidad, de forma que los centros cuenten con acompañamiento técnico, metas verificables y seguimiento formativo que reconozca procesos, además de resultados.

Con estas orientaciones, la estimulación cognitiva se fortalece mediante estrategias innovadoras y contextualizadas que combinan juego con propósito, mediación sensible y evaluación formativa, se consolidan capacidades docentes e institucionales y se tienden puentes con las familias y con la política educativa para asegurar continuidad, equidad y mejora sostenida.

## Referencias

- About, F. E., & Yousafzai, A. K. (2015). Global health and development in early childhood. *Annual Review of Psychology*, *66*, 433–457.  
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015128>
- Agudelo, M. P. A., & Quiñones, Y. D. C. (2020). Educación ambiental lúdica para fortalecer habilidades cognitivas en niños escolarizados. *Educación y Educadores*, *23*(3), 444–463. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.5>
- Alfieri, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J., & Tenenbaum, H. R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, *103*(1), 1–18. <https://doi.org/10.1037/a0021017>
- Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, *51*(5), 267–272. <https://doi.org/10.1037/h0046669>
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Barnett, W. S. (2011). Effectiveness of early educational intervention. *Science*, *333*(6045), 975–978. <https://doi.org/10.1126/science.1204534>
- Belalcázar-Granda, A. F. (2025). Rutas Mágicas: tradición oral y experiencias steam en la primera infancia. *Educación y Educadores*, *27*(2), e2724.  
<https://doi.org/10.5294/edu.2024.27.2.4>
- Bernal-Ruiz, F., Duarte, D., Jorquera, F., Maturana, D., Reyes, C., & Santibáñez, E. (2022). Memoria de trabajo y planificación como predictores de las competencias matemáticas tempranas. *Suma Psicológica*, *29*(2), 129–137.  
<https://doi.org/10.14349/sumapsi.2022.v29.n2.5>

- Bernal Torres, C. A. (2016). *Metodología de la investigación: Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (4.ª ed.). Pearson.
- Black, M. M., Walker, S. P., Fernald, L. C. H., Andersen, C. T., DiGirolamo, A. M., Lu, C., McCoy, D. C., Fink, G., Shawar, Y. R., Shiffman, J., Devercelli, A. E., Wodon, Q., Vargas-Barón, E., & Grantham-McGregor, S. (2017). Early childhood development coming of age: Science through the life course. *The Lancet*, 389(10064), 77–90.  
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31389-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31389-7)
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.  
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Cardozo Guanume, M., Rodríguez Flórez, M. Y., & Moreno Araujo, P. D. C. (2025). El juego simbólico en el desarrollo social de los niños de 3 a 5 años de los Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar. *Infancias Imágenes*, 23(2). <https://doi.org/10.14483/16579089.22219>
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2014). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach*. Routledge.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Durán-Chiappe, S. M., & Cruz-Velásquez, E. L. (2024). Sentido de la educación inicial: una pesquisa desde los documentos curriculares oficiales. *Revista Colombiana de Educación*, (90), 146–163.  
<https://doi.org/10.17227/rce.num90-14592>
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child

- development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182–191. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>
- González-Moreno, C. X., & Solovieva, Y. (2024). Importancia de la función simbólica para la adquisición de la lectura. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1–31. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.ifsa>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2018). *Metodología de la investigación* (6.<sup>a</sup> ed.). McGraw Hill.
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning. *Educational Psychologist*, 42(2), 99–107. <https://doi.org/10.1080/00461520701263368>
- Huepp Ramos, F. L. (2005). *Estimulación temprana a niños de cero a dos años con factores de riesgo de retraso mental* [Tesis doctoral, Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García”, Santiago de Cuba]. <https://www.eumed.net/tesis-doctorales/2011/flhr/ficha.htm>
- Huepp Ramos, F. L., & Fornaris Méndez, M. (2020). Estimulación temprana a niños con factores de riesgo de retraso mental. *Medisur*, 18(1), 30–40. <https://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/4314>
- Hurtado de Barrera, J. (2012). *Metodología de la investigación holística* (3.<sup>a</sup> ed.). Quirón Ediciones.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to*

*adolescence*. Basic Books.

Kapur, M. (2008). Productive failure. *Cognition and Instruction*, 26(3), 379–424.

<https://doi.org/10.1080/07370000802212669>

López-Ordosgoitia, R., Ligarretto-Feo, R., & Bermúdez-Grajales, M. M. (2024).

Voces de niños y niñas frente a la virtualidad en educación inicial.

*Infancias Imágenes*, 23(1), 10–23.

<https://doi.org/10.14483/16579089.21445>

Martin-Cardinal, M. C., Gil-Cardona, M., & Durán-Chiappe, S. M. (2023).

Relatos de experiencia: insumos para pensar lo pedagógico en educación inicial. *Infancias Imágenes*, 22(1), 36–45.

<https://doi.org/10.14483/16579089.19748>

Mateo-Berganza Díaz, M. M., Näslund-Hadley, E., Cabra, M., Vélez Medina, L.

F., & Santos Morales, H. (2023). *Socioemotional learning in early*

*childhood education: Experimental evidence from the Think Equal*

*Program's implementation in Colombia*. Inter-American Development

Bank. <https://doi.org/10.18235/0004877>

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University

Press.

Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Sistema de Seguimiento al*

*Desarrollo Integral de la Primera Infancia (SSDIPI)*.

[https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Sistema-de-](https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Sistema-de-Educacion-Inicial/356107:Sistema-de-Seguimiento-al-Desarrollo-Integral)

[Educacion-Inicial/356107:Sistema-de-Seguimiento-al-Desarrollo-Integral](https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-Inicial/356107:Sistema-de-Seguimiento-al-Desarrollo-Integral)

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Decreto 1411 de 2022, por el cual se*

*reglamenta la prestación del servicio de educación inicial*.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=19>

- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge University Press.
- Olaya Torres, A. J., Duque Romero, C. A., Guzmán Torres, L. T., Pedreros Soler, N. H., Obando Rodríguez, A. A., Duque Aristizábal, C. P., Muñoz Araoz, É. I., & Camacho Ordóñez, L. B. (2023). Mindfulness para mejorar la sensibilidad de profesoras de educación inicial. *Educación y Educadores*, 25(3), e2534. <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.3.4>
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1)
- Pastrana Acosta, E. P., Díaz Pertuz, L. A., & Muñoz Hernández, H. (2024). Communicative development in early childhood education: Epistemological trends in Colombia. *Journal of Hunan University Natural Sciences*, 51(12). <https://jonuns.com/index.php/journal/article/view/1679>
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Restrepo-Restrepo, N. (2022). Educación infantil en Colombia: análisis sobre la articulación entre los niveles educativos. *Revista Colombiana de Educación*, (84), 1–18. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11317>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Rojas-Drummond, S., & Mercer, N. (2003). Scaffolding the development of effective collaboration and learning. *International Journal of Educational Research*, 39(1–2), 99–111. <https://doi.org/10.1016/S0883->

[0355\(03\)00075-2](#)

- Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134(2), 223–246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.223>
- Sabol, T. J., Soliday Hong, S. L., Pianta, R. C., & Burchinal, M. R. (2013). Can rating pre-K programs predict children's learning? *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 218–230. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.12.003>
- Siegler, R. S., & Alibali, M. W. (2005). *Children's thinking*. Prentice Hall.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203862063>
- Torres-Reyes, A. M., Castellanos Vega, R., & Villa Valencia, A. (2026). Percepciones de calidad en la educación inicial rural: correlaciones entre estándares y variables docentes desde la Amazonía colombiana. *Infancias Imágenes*, 24(1). <https://doi.org/10.14483/16579089.23706>
- van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271–296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- Vargas Mesa, E. D., Gallego Henao, A. M., Peláez Henao, O. A., Arroyave Tabora, L. M., & Rodríguez Marín, L. J. (2021). El juego como estrategia pedagógica para la enseñanza de las matemáticas: retos

- maestros de primera infancia. *Infancias Imágenes*, 19(2), 133–142.  
<https://doi.org/10.14483/16579089.14133>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Virviescas-Molina, L. M. (2023). La sistematización de la práctica pedagógica: trayecto de reflexión-acción del maestro en formación. *Infancias Imágenes*, 22(2), 162–177. <https://doi.org/10.14483/16579089.19740>
- Webb, N. M. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 1–28.  
<https://doi.org/10.1348/000709908X380772>
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K., & Klahr, D. (2016). Guided play: Principles and practices. *Child Development Perspectives*, 10(3), 177–182. <https://doi.org/10.1111/cdep.12175>
- Williams, M. E., Corn, E. A., Martinez Ransanz, S., Berl, M. M., Andringa Seed, R., & Mulkey, S. B. (2024). Neurodevelopmental assessments used to measure preschoolers' cognitive development in Latin America: A systematic review. *Journal of Pediatric Psychology*, 49(5), 321–339.  
<https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsad089>
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.  
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, S. L., & Whitebread, D. (2018). Learning through play: A review of the evidence. *Trends in Cognitive Sciences*, 22(12), 980–989.

<https://doi.org/10.1016/j.tics.2018.09.007>


## Anexos

### Anexo 1. Guía de observación de actividades en el aula

Fecha	Actividad observada	Participantes	Indicadores evaluados	Resultados observados
12/03/2024	Juego de memoria con pares de imágenes hechas a mano	18 niños de 4 años	Atención sostenida, memoria visual, seguimiento de instrucciones	70% de los niños completaron la actividad con éxito; se observó mayor concentración después del tercer intento. Incremento en la motivación por participar.
20/03/2024	Clasificación por colores y formas usando tapas recicladas	15 niños de 4 años	Pensamiento lógico, discriminación visual, vocabulario (nombres de colores y formas)	80% logró clasificar correctamente; se observó mayor interacción verbal entre pares y uso espontáneo de palabras como "redondo", "azul", "grande".
05/04/2024	Dramatización del cuento "La sorpresa de Tito"	20 niños de 4 años	Expresión oral, creatividad, secuenciación de eventos, trabajo colaborativo	90% de los niños participaron activamente; varios niños que usualmente no hablaban en público tomaron roles y utilizaron palabras

				clave del cuento. Mejóro la capacidad de recordar secuencias.
--	--	--	--	---

## Anexo 2. Entrevista semiestructurada a docente

	
<p><b>Nombre del entrevistado:</b> María López (Docente titular de 4 años)</p> <p><b>Fecha:</b> 05/04/2024    <b>Lugar:</b> CDI "Los Recuerdos"    <b>Tipo de población:</b> Niños de 4 años, contexto vulnerable.</p> <p><b>Tema:</b> Percepción del proceso de estimulación cognitiva mediante estrategias lúdicas.</p>	
<b>SITUACIÓN</b>	<b>INICIAL</b>
<b>PREGUNTAS/RESPUESTAS</b>	
1. ¿Cómo describiría el nivel de atención y memoria de los niños al inicio?	
R: "Eran muy dispersos, no seguían instrucciones de más de dos pasos, se aburrían rápido con las actividades repetitivas."	
2. ¿Qué tipo de actividades realizaba antes?	
R: "Mucha repetición, planas, colorear fichas iguales, lo de siempre. Lo que nos habían enseñado."	
<b>OBSERVACIÓN:</b>	
<p>La docente reconoce prácticas tradicionales poco estimulantes y muestra conciencia de sus limitaciones iniciales.</p>	

<b>PROCESO DE INTERVENCIÓN.</b>	
<b>PREGUNTA</b>	<b>RESPUESTAS</b>
<b>1. ¿Qué estrategia nueva le gustó más?</b>	"Los juegos de secuencia con tapas y botones, y los cuentos con títeres. Los niños se motivaron mucho, hasta pedían repetirlos."
<b>2. ¿Cómo reaccionaron los niños ante las actividades lúdicas?</b>	"Al principio costó, pero después participaban todos, hasta los más callados. Se notaba el entusiasmo."
<b>3. ¿Qué fue lo más difícil de cambiar en su práctica?</b>	"Dejar el control total. Al principio me daba miedo el desorden, pero luego vi que era parte del aprendizaje."
<b>OBSERVACIÓN:</b>	
Se evidencia un cambio positivo en la participación y motivación infantil, así como una evolución en el rol de la docente.	
<b>SITUACIÓN FINAL</b>	
<b>PREGUNTA</b>	<b>RESPUESTAS</b>
<b>1. ¿Qué cambios notó en los niños al final del proceso?</b>	"Ahora recuerdan mejor las instrucciones, se ayudan entre ellos, son más curiosos y preguntan más."
<b>2. ¿Recomendaría estas estrategias a otros docentes?</b>	"Sí, totalmente. Aunque al principio da miedo salirse de lo tradicional, los resultados son visibles. Los niños aprenden más y nosotros también."
<b>OBSERVACIÓN:</b>	
La docente valora la transformación de su práctica y los avances en los niños, mostrando disposición a replicar la	

**experiencia.**

### Anexo 3. Formato de registro diario de actividades.

<b>Nombre:</b> Luz Elena		<b>Fecha:</b> 20/03/2024		<b>Proyecto:</b> Fortalecimiento de la dimensión cognitiva.		
Macea						
¿Qué hice hoy?	Tiempo utilizado	Para qué lo hice	Quienes participaron	Resultados	Observaciones e impresiones	
Juego de clasificación con materiales reciclados (tapas, botones, cartones)	45 minutos	Estimular el pensamiento lógico y la discriminación visual	16 niños de 4 años	80% de los niños clasificaron correctamente por color y forma. Se observó aumento en el vocabulario descriptivo.	Los niños mostraron mucho entusiasmo al manipular los materiales. Fue notable cómo los más tímidos comenzaron a participar cuando trabajaron en parejas.	

## Anexo 4. Testimonios

### Testimonio de padre de familia:



*“Al principio no entendía por qué mandaban material reciclable, pero luego vi que mi hijo armaba rompecabezas en casa y me explicaba lo que hacía. Eso no pasaba antes. Ahora hasta me pide que le invente juegos con las tapas de las gaseosas.”*

Padre de niño de 4 años, CDI "Los Recuerdos", abril 2024.

### Testimonio de docente:

*“Aprendí que no se necesitan muchos recursos, sino creatividad. Los niños ahora resuelven problemas entre ellos, algo que no veía antes. Cambió mi manera de ver la educación infantil.”*


Docente del nivel de 4 años, CDI "Los Recuerdos", mayo 2024|.

**Testimonio de coordinadora:**


*“Esta experiencia nos demostró que la innovación pedagógica es posible incluso con recursos limitados. Los docentes redescubrieron su vocación y los niños mostraron capacidades que no habíamos visto.”*

Coordinadora del CDI "Los Recuerdos", mayo 2025.

## Anexo 5. Diario De Campo

 <b>UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS</b> PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA EDUCACIÓN ARIERIA Y A DISTANCIA	<b>DIARIO DE CAMPO PRÁCTICA PEDAGÓGICA</b>
Página 1 de 2	

CONTEXTO DEL ESPACIO DE LA PRÁCTICA		
<b>Nombre del espacio académico de la Práctica Pedagógica:</b> Practica de Pedagógica de 0 A 3 años	<b>Nombre del docente en formación:</b> Ana Milena Barón Vergara. Amparo Macea Ospino Luz Elena Macea.	<b>Programa</b> Licenciatura en Educación Infantil
<b>Semestre:</b> Séptimo	<b>CAU:</b> Montería	<b>Fecha:</b> 18 Abril 2024
<b>Nombre de la Institución Educativa /Institución donde desarrolla la práctica:</b> CDI El Recuerdo		
<b>Nivel:</b> niños de 3 años	<b>Espacio Académico/ Pedagógico acompañado:</b> Didáctica 90kklkk Practica pedagógica de 0 – 3 años	
<b>Número de la sesión de práctica:</b> numero 1	<b>Nombre del docente tutor de la práctica:</b> Gisela Sofia Benítez Padilla	

Descripción de las actividades impactantes	Reflexión en relación con la pregunta formulada para el desarrollo de la práctica
<p>En el <i>Diario de campo</i> se debe escribir continuamente las respuestas a las siguientes cuestiones</p> <p><b>LECCIONES APRENDIDAS:</b>            Los niños pequeños aprenden y utilizan palabras corteses a través de la repetición y el ejemplo de los adultos.            La incorporación de estas palabras en la rutina diaria fomenta la empatía y las habilidades sociales.            La práctica consistente ayuda a los niños a internalizar el significado y la importancia de las palabras mágicas.</p> <p><b>METODOLOGÍA DE LA PRÁCTICA</b>            Introducción de las palabras mágicas mediante cuentos y canciones que resalten la importancia de la cortesía.            - Role-playing donde los niños practican situaciones usando "por favor", "gracias" y "perdón".            - Refuerzo positivo mediante elogios y recompensas cuando los niños usan las palabras correctamente.            - Integración de actividades grupales que fomenten la cooperación y el uso de palabras mágicas.</p> <p><b>EVIDENCIAS:</b></p> 	<p><b>INICIATIVAS DE INVESTIGACIÓN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar la frecuencia y el contexto en los que los niños usan palabras mágicas.</li> <li>- Evaluar el impacto de diferentes métodos (cuentos, canciones, juegos) en el aprendizaje de estas palabras.</li> <li>- Realizar entrevistas con los padres y educadores para obtener retroalimentación sobre el uso de palabras mágicas en casa.</li> </ul> <p><b>BUENAS PRÁCTICAS</b></p> <p>Modelar el uso de palabras mágicas constantemente, tanto en interacciones con los niños como entre adultos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Crear un ambiente en el que se valoren y reconozcan las palabras corteses.</li> <li>- Utilizar actividades lúdicas para reforzar el aprendizaje, como juegos de mesa y dinámicas de grupo.</li> </ul> <p><b>RETOS Y REFLEXIONES:</b>            Algunos niños pueden ser reacios a ensuciarse o participar en actividades artísticas debido a su personalidad o preferencias sensoriales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es fundamental respetar las diferencias individuales y ofrecer alternativas para aquellos que prefieran otros medios de expresión, como el collage o el modelado.</li> <li>- Reflexionar sobre cómo las actividades artísticas pueden ser una herramienta para explorar emociones y experiencias personales, y cómo pueden adaptarse para satisfacer las necesidades individuales de cada niño.</li> </ul>



**REFLEXIONES**

Las huellas de colores no solo son una forma de expresión artística, sino también un medio para explorar la identidad y las emociones de los niños.


- La creatividad debe ser fomentada desde una edad temprana para desarrollar habilidades cruciales como la resolución de problemas y la innovación.

- La observación y la flexibilidad son claves para proporcionar experiencias artísticas significativas y adaptadas a cada niño.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1998). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach—Advanced Reflections*. Ablex Publishing.

Malchiodi, C. A. (2003). *Handbook of Art Therapy*. Guilford Press.

 <b>UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS</b> PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA	<b>DIARIO DE CAMPO PRÁCTICA PEDAGÓGICA</b>
Página 1 de 2	

CONTEXTO DEL ESPACIO DE LA PRÁCTICA		
<b>Nombre del espacio académico de la Práctica Pedagógica:</b> Practica de Pedagógica de 0 A 3 años	<b>Nombre del docente en formación:</b> Ana Milena Barón Vergara. Amparo Macea Ospino Luz Elena Macea.	<b>Programa</b> Licenciatura en Educación Infantil
<b>Semestre:</b> Séptimo	<b>CAU:</b> Montería	<b>Fecha:</b> 18 Abril 2024
<b>Nombre de la Institución Educativa /Institución donde desarrolla la práctica:</b> CDI El Recuerdo		
<b>Nivel:</b> niños de 3 años	<b>Espacio Académico/ Pedagógico acompañado:</b> Didáctica9olkkk Practica pedagógica de 0 – 3 años	
<b>Número de la sesión de práctica:</b> numero 2	<b>Nombre del docente tutor de la práctica:</b> Gisela Sofía Benítez Padilla	

Descripción de las actividades impactantes	Reflexión en relación con la pregunta formulada para el desarrollo de la práctica
<p>En el <i>Diario de campo</i> se debe escribir continuamente las respuestas a las siguientes cuestiones</p> <p><b>LECCIONES APRENDIDAS:</b> En esta actividad se observó la gran importancia que tiene a ver realizado esta actividad nombro las partes de mi cuerpo, donde ayudamos a los niños y niñas a identificar y nombrar las partes principales de su cuerpo, por medio de cantos y actividades interactivas, donde desarrollaron sus habilidades de coordinación motora mediante juegos y actividades físicas. Al observar la ambientación del espacio pedagógico, los niños y niñas se motivaron a explorar las parte del cuerpo que estaban hechas material reciclado, las cuales colocamos a disposición para su alcance, se enfatizó la interactividad, el uso de materiales visuales y táctiles, la repetición, la participación activa. En esta actividad se armo el cuerpo con las partes recortadas por la profe y los niños y niñas fueron pegando en el croquis del cuerpo y les mostramos laminas de las partes del cuerpo donde ellos repetían cada parte que se observaba esto hizo que todos los niños y niñas participaran de forma alegre y divertida. Luego se les coloco canción tengo un cuerpo y lo voy a mover, la participación activa es importante para el aprendizaje significativo en los niños y niñas.</p> <p><b>METODOLOGÍA DE LA PRÁCTICA</b> Esta secuencia didáctica se basa en el método pedagógico María Montessori donde sus principales características son promover un ambiente preparado, ordenado, seguro, cálido y acogedor donde los niños tengan libertad de explorar sus emociones, sintiéndose queridos amados, respetados y valorados en un entorno que los rodea de manera directa proponiendo un aprendizaje significativo; así mismo la idea de</p>	<p><b>INICIATIVAS DE INVESTIGACIÓN</b> La iniciativa de un proyecto sobre las partes del cuerpo para niños y niñas de 3 años es desarrollar un proyecto educativo que ayude a los niños y niñas a identificar y comprender las partes del cuerpo a través de actividades interactivas y lúdicas y sensoriales, esto se desarrollara en varias fases, cada una con actividades específicas que involucren Alos niños en el aprendizaje de las partes del cuerpo. las actividades estarán diseñadas para ser atractivas y adecuadas para cada edad, fomentando la participación activa y el aprendizaje a través del juego.</p> <p><b>Fomentar el conocimiento de las partes del cuerpo de manera Integral</b></p> <p><b>BUENAS PRÁCTICAS:</b> los niños de 3 años aprenden mejor a través del juego y actividades lúdicas, incorporar canciones como: cabeza, hombros, rodillas y pies entre otras, observamos las buenas prácticas que debemos realizar, al igual que actividades físicas donde los niños y niñas ejerciten su cuerpo y se alimenten saludable para mantener un cuerpo sano y puedan ser niños con un buen desarrollo que los haga felices. Los niños tienen diferentes estilos de aprendizaje visual auditivo y kinestésico, debemos ofrecerles un entorno seguro y de apoyo en especial para el aprendizaje efectivo.</p> <p><b>RETOS Y REFLEXIONES:</b> Retos y reflexiones de las partes del cuerpo en niños de 3 años</p>

## DIARIO DE CAMPO PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Montessori es que al niño hay que transmitirle los aprendizajes a través de diferentes actividades significativas.

### EVIDENCIAS:



1. Los niños de 3 años tienen periodos de atención cortos y se distraen fácilmente.
2. A esta edad hay grandes diferencias en el desarrollo cognitivo y motriz en los niños y niñas.
3. A esta edad los niños están desarrollando su coordinación motora y pueden tener dificultades que requieren precisión.

### REFLEXIONES

En esta actividad que realizamos con los niños de tres años se observó que es crucial diseñar actividades dinámicas y variadas que capten y mantengan su interés y también las actividades deben ser sensibles con diferentes niveles de habilidades en los educadores deben estar preparados para ofrecer apoyo a los niños que lo necesiten y desafíos para aquellos que están más avanzados y también crear un ambiente acogedor y seguro donde los niños se sientan valorados, realizar juegos donde fomente la colaboración y la participación y ofrecer oportunidades para que los niños expresen individualmente y en grupo. Enseñar las partes del cuerpo es un conocimiento básico que contribuye al desarrollo integral de los niños incluyendo su autoconciencia como habilidades motoras y lenguajes.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- <https://youtu.be/CEzpBtGO5Os?si=wGBGLFWQIE1NORBQ>
- <https://editorialazafran.cl>
- [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341880\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf)

CONTEXTO DEL ESPACIO DE LA PRÁCTICA		
Nombre del espacio académico de la Práctica Pedagógica: Practica de Pedagógica de 0 A 3 años	Nombre del docente en formación: Ana Milena Barón Vergara. Amparo Macea Ospino Luz Elena Macea.	Programa Licenciatura en Educación Infantil
Semestre: Séptimo	CAU: Montería	Fecha: 18 Abril 2024
Nombre de la Institución Educativa / Institución donde desarrolla la práctica: CDI El Recuerdo		
Nivel: niños de 3 años	Espacio Académico/ Pedagógico acompañado: Didáctica 90klkk Practica pedagógica de 0 – 3 años	
Número de la sesión de práctica: numero 3	Nombre del docente tutor de la práctica: Gisela Sofía Benítez Padilla	

Descripción de las actividades impactantes	Reflexión en relación con la pregunta formulada para el desarrollo de la práctica
<p>En el <i>Diario de campo</i> se debe escribir continuamente las respuestas a las siguientes cuestiones</p> <p><b>LECCIONES APRENDIDAS:</b> Los niños desarrollan sus sentidos a través de la exploración y el juego. Cada sentido se puede estimular con actividades específicas que fomentan el desarrollo cognitivo y sensorial. La integración de actividades multisensoriales puede mejorar significativamente el aprendizaje y la retención de información.</p> <p><b>METODOLOGÍA DE LA PRÁCTICA</b> Crear estaciones de exploración sensorial donde los niños puedan experimentar con diferentes objetos y materiales, como texturas, olores y sonidos. Utilizar juegos que involucren los cinco sentidos, como buscar objetos con los ojos vendados, juegos de sonidos, degustación de diferentes sabores, etc. Narrar cuentos que describan experiencias sensoriales y alentar a los niños a identificar y discutir los sentidos involucrados.</p>	<p><b>INICIATIVAS DE INVESTIGACIÓN</b> Estudiar cómo diferentes tipos de estímulos sensoriales afectan el comportamiento y desarrollo cognitivo de los niños. Evaluar la efectividad de actividades multisensoriales en comparación con actividades centradas en un solo sentido. Observar la preferencia y reacción de los niños a diferentes estímulos sensoriales y cómo varían con el tiempo y la repetición.</p> <p><b>BUENAS PRÁCTICAS</b> Proporcionar un ambiente seguro y enriquecido con variedad de estímulos sensoriales. Observar y registrar las reacciones de los niños a diferentes estímulos para ajustar las actividades según sus necesidades y preferencias. Incluir actividades sensoriales en la rutina diaria para reforzar el desarrollo sensorial y cognitivo.</p> <p><b>RETOS Y REFLEXIONES:</b> Algunos niños pueden ser reacios a ensuciarse o participar en actividades artísticas debido a su personalidad o preferencias sensoriales. Algunos niños pueden ser hipersensibles o hiposensibles a ciertos estímulos, lo cual puede requerir adaptaciones en las actividades. Es importante adaptar las actividades sensoriales a las necesidades individuales de cada niño y ser flexible en la implementación. Reflexionar sobre la diversidad sensorial y cómo cada niño experimenta el mundo de manera única, ajustando las</p>

EVIDENCIAS:



metodologías en consecuencia.

REFLEXIONES

La exploración sensorial es fundamental para el desarrollo integral de los niños. Los sentidos no solo enriquecen la experiencia diaria, sino que también son cruciales para el aprendizaje y el desarrollo cognitivo. La observación cuidadosa y la respuesta a las necesidades individuales pueden maximizar los beneficios de las actividades sensoriales.


REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Elkind, D. (2007). *El poder del juego: Aprendiendo lo que viene naturalmente*. Da Capo Press.  
Gopnik, A. (2009). *El bebé filósofo: Lo que las mentes de los niños nos dicen sobre la verdad, el amor y el significado de la vida*. Farrar, Straus and Giroux.



## DIARIO DE CAMPO PRÁCTICA PEDAGÓGICA

CONTEXTO DEL ESPACIO DE LA PRÁCTICA		
<b>Nombre del espacio académico de la Práctica Pedagógica:</b> Practica de Pedagógica de 0 A 3 años	<b>Nombre del docente en formación:</b> Ana Milena Barón Vergara. Amparo Macea Ospino Luz Elena Macea.	<b>Programa</b> Licenciatura en Educación Infantil
<b>Semestre:</b> Séptimo	<b>CAU:</b> Montería	<b>Fecha:</b> 18 Abril 2024
<b>Nombre de la Institución Educativa /Institución donde desarrolla la práctica:</b> CDI El Recuerdo		
<b>Nivel:</b> niños de 3 años	<b>Espacio Académico/ Pedagógico acompañado:</b> Didáctica Practica pedagógica de 0 – 3 años	
<b>Número de la sesión de práctica:</b> numero 4	<b>Nombre del docente tutor de la práctica:</b> Gisela Sofía Benítez Padilla	

Descripción de las actividades impactantes	Reflexión en relación con la pregunta formulada para el desarrollo de la práctica
<p>En el <i>Diario de campo</i> se debe escribir continuamente las respuestas a las siguientes cuestiones</p> <p><b>LECCIONES APRENDIDAS:</b>            Las actividades artísticas como pintar con las manos ayudan a desarrollar la motricidad fina y la creatividad. Los colores y formas estimulan el desarrollo visual y cognitivo. La libre expresión artística fomenta la autoconfianza y la autoexpresión en los niños.</p> <p><b>METODOLOGÍA DE LA PRÁCTICA</b>            Proporcionar materiales de arte seguros y no tóxicos para los niños, como pinturas a base de agua y papel de diferentes texturas. Fomentar la libre expresión artística mediante actividades como pintar con las manos y los pies, y usar diferentes herramientas para crear huellas. Realizar actividades al aire libre para integrar la naturaleza en el proceso artístico y permitir una exploración más libre y creativa.</p> <p><b>EVIDENCIAS:</b></p> 	<p><b>INICIATIVAS DE INVESTIGACIÓN</b></p> <p>Investigar cómo las actividades artísticas influyen en el desarrollo emocional y social de los niños. Observar las preferencias de los niños por ciertos colores y formas y cómo estas preferencias evolucionan con el tiempo. Evaluar el impacto de la participación regular en actividades artísticas en la autoestima y habilidades de comunicación de los niños.</p> <p><b>BUENAS PRÁCTICAS:</b> Crear un ambiente libre de juicios donde los niños se sientan seguros para expresarse y explorar su creatividad. Integrar las actividades artísticas con otros aspectos del aprendizaje, como contar historias o música, para enriquecer la experiencia. Documentar y celebrar el arte de los niños mostrando sus obras en el aula y en eventos especiales.</p> <p><b>RETOS Y REFLEXIONES:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Algunos niños pueden ser reacios a ensuciarse o participar en actividades artísticas debido a su personalidad o preferencias sensoriales.</li> <li>Es fundamental respetar las diferencias individuales y ofrecer alternativas para aquellos que prefieran otros medios de expresión, como el collage o el modelado.</li> <li>Reflexionar sobre cómo las actividades artísticas pueden ser una herramienta para explorar emociones y experiencias personales, y cómo pueden adaptarse para satisfacer las necesidades individuales de cada niño</li> </ol> <p><b>REFLEXIONES</b></p>



Las huellas de colores no solo son una forma de expresión artística, sino también un medio para explorar la identidad y las emociones de los niños.  
La creatividad debe ser fomentada desde una edad temprana para desarrollar habilidades cruciales como la resolución de problemas y la innovación.  
La observación y la flexibilidad son claves para proporcionar experiencias artísticas significativas y adaptadas a cada niño.



**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1998). Los cien lenguajes de los niños: El enfoque de Reggio Emilia—Reflexiones avanzadas. Ablex Publishing.

Malchiodi, C. A. (2003). Manual de terapia artística. Guilford Press.

CONTEXTO DEL ESPACIO DE LA PRÁCTICA		
<b>Nombre del espacio académico de la Práctica Pedagógica:</b> Practica pedagógica de 0 a 3 años	<b>Nombre del docente en formación:</b> Ana Milena Baron Vergara. Amparo Macea Ospino Luz Elena Macea	<b>Programa:</b> Licenciatura en Educación Infantil
<b>Semestre:</b> Séptimo semestre	<b>CAU:</b> Montería	<b>Fecha:</b> 9 Mayo 2024
<b>Nombre de la Institución Educativa /Institución donde desarrolla la práctica:</b> CDI el Recuerdo		
<b>Nivel:</b> Niños y niñas de 3 años	<b>Espacio Académico/ Pedagógico acompañado:</b> Centro de desarrollo infantil El Recuerdo	
<b>Número de la sesión de práctica:</b> Practica 5	<b>Nombre del docente tutor de la práctica:</b> Gisela Sofía Benítez padilla	

Descripción de las actividades impactantes	Reflexión en relación con la pregunta formulada para el desarrollo de la práctica
<p>En el <i>Diario de campo</i> se debe escribir continuamente las respuestas a las siguientes cuestiones</p> <p><b>LECCIONES APRENDIDAS:</b> Se observo que los niños y niñas de 3 años fueron espontáneos al realizar la actividad , se ha encontrado que las emociones ayudan a fortalecer la comunicación, ya que por medio de tres actividades se logro ver que los niños están dispuestos a aprender, a través del dado de las emociones donde se expresó una emoción distinta la cual ellos lanzaron y con sus caritas expresaban cada emoción que salía en el dado, fue de mucha satisfacción porque se logro con el objetivo previsto de la actividad. Seguidamente se les leyó un cuento del monstruo de las emociones donde se evidencio que los niños de 3 años les gusta la lectura y se divertieron expresando como se sentían al escuchar el cuento el cual nos hablaba de cada una de las emociones, ellos comentaron que les gusto mucho porque identificaron con el monstruo de las emociones y sentir empatía por sus compañeros y que son capaces de identificar los sentimientos y les dará más seguridad y los hará mas felices, tranquilos y calmados. Al finalizar se jugó con una actividad donde ellos observaban las imágenes que había en la pizarra y colocaban su pareja de la emoción igual, expresaban con sus caras cada emoción, esta actividad nos deja como seguimiento a buscar nuevas herramientas para realizarlas con los niños y niñas para conocer mas afondo los sentimientos de cada uno de ellos,</p> <p><b>METODOLOGÍA DE LA PRÁCTICA</b> Esta secuencia didáctica se basa en el método pedagógico María Montessori donde sus principales</p>	<p><b>INICIATIVAS DE INVESTIGACIÓN</b> Una iniciativa de investigación de proyecto sobre las emociones que se trabajaron en la practica numero 5 es la exploración y comprensión de las emociones en niños de 3 años que el objetivo es:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. identificar y clasificar las emociones básicas que experimentan los niños de 3 años</li> <li>2. Analizar como expresan estas emociones en diferentes contextos (hogar, escuela, juego)</li> <li>3. Evaluar la influencia de las interacciones con los padres, cuidadores, compañeros en la expresión emocional.</li> </ol> <p><b>BUENAS PRÁCTICAS</b> Las actividades que realizamos sobre las emociones en niños de 3 años fueron diseñadas para hacer interactivas, comprensivas y seguras, fomentando la expresión y la regulación emocional de manera espontánea y divertida implementando estas nuevas prácticas se puede ayudar a los niños a desarrollar una base sólida. Se ajusto las actividades según las necesidades y respuestas de los niños. Ya que algunos niños pueden necesitar más tiempo para expresar sus emociones. Se mantuvo una comunicación espontanea y alegre al realizar la actividad donde se les enseño que las emociones son momentáneas, que cuando las mamas los regañan y se colocan tristes o cuando los padres les dan un helado se colocan felices ellos mismos expresaron como se sentían al vivenciar estas acciones.</p> <p><b>RETOS Y REFLEXIONES:</b></p>

características son promover un ambiente preparado, ordenado, seguro, cálido y acogedor donde los niños

tengan libertad de explorar sus emociones, sintiéndose queridos amados, respetados y valorados en un

entorno que los rodea de manera directa proponiendo un aprendizaje significativo; así mismo la idea de

Montessori es que al niño hay que transmitirle el sentimiento de ser capaz de expresar sus emociones y Sentimientos.

Se desarrollarán actividades como: una bienvenida muy alegre, saberes previos, identificar las

emociones por medio de imágenes, lectura de cuentos, fortaleciendo de esta manera la dimensión

Comunicativa donde los niños aprenderán a expresar sus sentimientos y emociones. Haciendo uso de la

actividad rectora (literatura y juego) con el propósito de que los niños y niñas aprendan con facilidad y

les favorezca en el proceso comunicativo

De igual forma narre cómo desarrolla la Investigación Acción Participativa en la ejecución de sus diseños. Muestre sus instrumentos de recolección de evidencias o datos.

**EVIDENCIAS:**



**RETOS**

1. Los niños de 3 años tienen una capacidad limitada para auto regularse pueden experimentar berrinches, cuando se sienten frustrados o abrumados.
2. Los niños de tres años aún están aprendiendo a interpretar las señales emocionales de los demás esto lleva a tener conflictos con sus compañeros
3. El entorno familiar y escolar puede incluir significativamente en como los niños y niñas expresan sus emociones como el estrés en el hogar o en el aula esto hace que aumente la ansiedad.

**REFLEXIONES**

En las actividades realizadas sobre las emociones se pudo observar que los niños y niñas hay que enseñarles diferentes técnicas de auto regulación, Como la respiración profunda y el uso de espacios tranquilos esto puede ayudar que a los niños y niñas pueden manejar mejor sus emociones.


También podemos trabajar actividades de juego de roles y lecturas de cuentos sobre las emociones como se evidencio en la actividad realizada esto ayuda a mejorar su comprensión y empatía hacia los sentimientos de los demás y por último crear un ambiente seguro y estable tanto como en el hogar como en el CDI esto es importante para el desarrollo emocional y saludable de los niños y niñas.

--	--

**REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:**

<https://youtu.be/CEzpBtGO5Os?si=wGBGLFWQIE1NORBO>  
<https://editorialazafran.cl>  
[https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341880\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf)

## Anexo 6. Formato de Autorización Uso de Imagen

	<b>PROCESO PROMOCIÓN Y PREVENCIÓN</b>	F5.LM2.PP	15/05/2023
	<b>FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO Y PARTICIPACIÓN</b>	Versión 1	Página 1 de 1

Yo, Leinis Gonzalez Gonzalez, quien suscribe el presente documento, identificado (a) con documento de identidad número U312529938 obrando en calidad de:

De la niña o niño Jelvin Martinez Gonzalez, identificado(a) con el documento de identidad Tipo:  Padre  Madre  Cuidador  Otro número 1062597717, manifiesto que:

Si  No

De conformidad con lo dispuesto en las normas vigentes sobre protección de datos personales, en especial la Ley 1581 de 2012 y el Decreto 1074 de 2015, autorizo libre, expresa e inequívocamente al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar 'Cecilia de la Fuente de Lleras' (ICBF) para captar y divulgar con fines institucionales:

Autorización  Fotos  Audios  Videos

La autorización comprende:


1. Captura, toma, almacenamiento y edición de imágenes personales o fotografías de los niños o niñas
2. Realización de videos y audios de las niñas o niños
3. Divulgación y publicación de las imágenes, audios o datos a través de cualquier medio físico, electrónico, virtual o de cualquier otra naturaleza, pública o privada, con el fin de que faciliten la implementación de la estrategia de identificación oportuna de los signos físicos asociados a la desnutrición aguda en niños y niñas menores de cinco años en el marco de la prevención de la muerte por y asociada a desnutrición de los niños y niñas vinculados a las modalidades y servicios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, garantizando que las actividades que se realizarán con esta información se encuentren enmarcadas en el interés superior de los niños, niñas y en el respeto de sus derechos fundamentales.

Manifiesto que como representante del menor de edad, titular de la información, conozco que la recolección y tratamiento de los datos y el uso de imágenes, se realizará de conformidad con la Política de Tratamiento de Datos Personales publicada en: [www.icbf.gov.co](http://www.icbf.gov.co), con lo dispuesto en las normas vigentes sobre protección de datos personales, en especial la Ley 1581 de 2012 y el Decreto 1074 de 2015, así como que fui informado de los derechos con que cuenta el titular de la información, especialmente a: conocer, actualizar y rectificar la información personal, revocar la autorización y solicitar la supresión del dato, las cuales se podrán ejercer a través de los canales presenciales, el correo electrónico: [atencionalciudadano@icbf.gov.co](mailto:atencionalciudadano@icbf.gov.co) y la línea gratuita nacional: (57) 01 8000 91 80 80.

Reconozco que esta autorización se realiza en forma gratuita y, por tanto, manifiesto que no se nos adeuda suma alguna por concepto de este documento. En consecuencia, me comprometo a no reclamar valor alguno por concepto de la utilización que hiciera el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) o cualquier otra persona, natural o jurídica, o que haya sido autorizada por la entidad para la utilización de las imágenes.

Suscriben:  
 Firma: Leinis Gonzalez Gonzalez  
 Nombre: Leinis Gonzalez Gonzalez  
 Calidad - Titular: Madre Representante legal:  
 Teléfono de contacto: 3146617844  
 Fecha: 10-10-2025  
 Municipio: Montería

Los productos autorizados son originados por (nombre) colgraco1 en calidad de operador (cargo), del col el verdadero (Entidad), en representación del ICBF, quien es responsable de captar, tomar y editar los productos para su posterior divulgación.

 BIENESTAR FAMILIAR	<b>PROCESO</b> <b>PROMOCIÓN Y PREVENCIÓN</b>	F5 LM2 PP	15/05/2023
	<b>FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO Y PARTICIPACIÓN</b>	Versión 1	Página 1 de 1

Yo, Iraenia Viloria Sierra, quien suscribe el presente documento, identificado (a) con documento de identidad número 10074654836, obrando en calidad de:

Padre	Madre	<input checked="" type="checkbox"/>	Cuidador
-------	-------	-------------------------------------	----------

De la niña o niño Dian David Velásquez Viloria, identificado(a) con el documento de identidad Tipo: NUIP (RC)  Otro número 1068 446 053, manifiesto que:

Si	<input checked="" type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>
----	-------------------------------------	----	--------------------------

De conformidad con lo dispuesto en las normas vigentes sobre protección de datos personales, en especial la Ley 1581 de 2012 y el Decreto 1074 de 2015, autorizo libre, expresa e inequívocamente al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar 'Cecilia de la Fuente de Lleras' (ICBF) para captar y divulgar con fines institucionales:

Autorización	<input checked="" type="checkbox"/>	Fotos	<input checked="" type="checkbox"/>	Audios	<input checked="" type="checkbox"/>	Videos	<input checked="" type="checkbox"/>
--------------	-------------------------------------	-------	-------------------------------------	--------	-------------------------------------	--------	-------------------------------------

La autorización comprende:

1. Captura, toma, almacenamiento y edición de imágenes personales o fotografías de los niños o niñas
2. Realización de videos y audios de las niñas o niños
3. Divulgación y publicación de las imágenes, audios o datos a través de cualquier medio físico, electrónico, virtual o de cualquier otra naturaleza, pública o privada, con el fin de que faciliten la implementación de la estrategia de identificación oportuna de los signos físicos asociados a la desnutrición aguda en niños y niñas menores de cinco años en el marco de la prevención de la muerte por y asociada a desnutrición de los niños y niñas vinculados a las modalidades y servicios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, garantizando que las actividades que se realizarán con esta información se encuentren enmarcadas en el interés superior de los niños, niñas y en el respeto de sus derechos fundamentales.


Manifiesto que como representante del menor de edad, titular de la información, conozco que la recolección y tratamiento de los datos y el uso de imágenes, se realizará de conformidad con la Política de Tratamiento de Datos Personales publicada en: [www.icbf.gov.co](http://www.icbf.gov.co), con lo dispuesto en las normas vigentes sobre protección de datos personales, en especial la Ley 1581 de 2012 y el Decreto 1074 de 2015, así como que fui informado de los derechos con que cuenta el titular de la información, especialmente a: conocer, actualizar y rectificar la información personal, revocar la autorización y solicitar la supresión del dato, las cuales se podrán ejercer a través de los canales presenciales, el correo electrónico: [atencionalciudadano@icbf.gov.co](mailto:atencionalciudadano@icbf.gov.co) y la línea gratuita nacional: (57) 01 8000 91 80 80.

Reconozco que esta autorización se realiza en forma gratuita y, por tanto, manifiesto que no se nos adeuda suma alguna por concepto de este documento. En consecuencia, me comprometo a no reclamar valor alguno por concepto de la utilización que hiciera el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) o cualquier otra persona, natural o jurídica, o que haya sido autorizada por la entidad para la utilización de las imágenes.

Suscriben:

Firma: Iraenia Viloria Sierra  
 Nombre: Iraenia Viloria Sierra  
 Calidad - Titular: madre Representante legal:  
 Teléfono de contacto: 3134981925  
 Fecha: 10-10-2023  
 Municipio: Montería

Los productos autorizados son originados por (nombre) colgracol, en calidad de operador (cargo), del col el veuerdo (Entidad), en representación del ICBF, quien es responsable de captar, tomar y editar los productos para su posterior divulgación.

	<b>PROCESO PROMOCIÓN Y PREVENCIÓN</b>	F5.LM2.PP	15/05/2023
	<b>FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO Y PARTICIPACIÓN</b>	Versión 1	Página 1 de 1

Yo, Jorany Anaya A, quien suscribe el presente documento, identificado (a) con documento de identidad número 100306880 en calidad de:

De la niña o niño Isaac Pita Anaya identificado(a) con el documento de identidad Tipo: NUIP (RC)  Otro número 1062598799, manifiesto que:

Si   No

De conformidad con lo dispuesto en las normas vigentes sobre protección de datos personales, en especial la Ley 1581 de 2012 y el Decreto 1074 de 2015, autorizo libre, expresa e inequívocamente al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar 'Cecilia de la Fuente de Lleras' (ICBF) para captar y divulgar con fines institucionales:

Autorización  Fotos  Audios  Videos

La autorización comprende:

1. Captura, toma, almacenamiento y edición de imágenes personales o fotografías de los niños o niñas
2. Realización de videos y audios de las niñas o niños
3. Divulgación y publicación de las imágenes, audios o datos a través de cualquier medio físico, electrónico, virtual o de cualquier otra naturaleza, pública o privada, con el fin de que faciliten la implementación de la estrategia de identificación oportuna de los signos físicos asociados a la desnutrición aguda en niños y niñas menores de cinco años en el marco de la prevención de la muerte por y asociada a desnutrición de los niños y niñas vinculados a las modalidades y servicios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, garantizando que las actividades que se realizarán con esta información se encuentren enmarcadas en el interés superior de los niños, niñas y en el respeto de sus derechos fundamentales.


Manifiesto que como representante del menor de edad, titular de la información, conozco que la recolección y tratamiento de los datos y el uso de imágenes, se realizará de conformidad con la Política de Tratamiento de Datos Personales publicada en: [www.icbf.gov.co](http://www.icbf.gov.co), con lo dispuesto en las normas vigentes sobre protección de datos personales, en especial la Ley 1581 de 2012 y el Decreto 1074 de 2015, así como que fui informado de los derechos con que cuenta el titular de la información, especialmente a: conocer, actualizar y rectificar la información personal, revocar la autorización y solicitar la supresión del dato, las cuales se podrán ejercer a través de los canales presenciales, el correo electrónico: [atencionalciudadano@icbf.gov.co](mailto:atencionalciudadano@icbf.gov.co) y la línea gratuita nacional: (57) 01 8000 91 80 80.

Reconozco que esta autorización se realiza en forma gratuita y, por tanto, manifiesto que no se nos adeuda suma alguna por concepto de este documento. En consecuencia, me comprometo a no reclamar valor alguno por concepto de la utilización que hiciera el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) o cualquier otra persona, natural o jurídica, o que haya sido autorizada por la entidad para la utilización de las imágenes.

Suscriben:

Firma: Jorany Anaya  
 Nombre: Jorany Anaya A  
 Calidad - Titular: Madre Representante legal  
 Teléfono de contacto: 3202779505  
 Fecha: 20-10-2025  
 Municipio: MONTEBIA

Los productos autorizados son originados por (nombre) col980 col, en calidad de operador (cargo), del CDI El Rewerto (Entidad), en representación del ICBF, quien es responsable de captar, tomar y editar los productos para su posterior divulgación.

	<b>PROCESO PROMOCIÓN Y PREVENCIÓN</b>	F5.LM2.PP	15/05/2023
	<b>FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO Y PARTICIPACIÓN</b>	Versión 1	Página 1 de 1

Yo Luna Marcela Villalba Hoyos, quien suscribe el presente documento, identificado (a) con documento de identidad número 1.158.078.461 obrando en calidad de:

De la niña o niño Violetta Villalba Hoyos, identificado(a) con el documento de identidad Tipo: NUIP (RC)  Otro número 1062992412, manifiesto que:

Padre	Madre	<input checked="" type="checkbox"/> Cuidador
-------	-------	--

De conformidad con lo dispuesto en las normas vigentes sobre protección de datos personales, en especial la Ley 1581 de 2012 y el Decreto 1074 de 2015, autorizo libre, expresa e inequívocamente al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar 'Cecilia de la Fuente de Lleras' (ICBF) para captar y divulgar con fines institucionales:

Autorización	<input checked="" type="checkbox"/>	Fotos	<input checked="" type="checkbox"/>	Audios	<input checked="" type="checkbox"/>	Videos	<input checked="" type="checkbox"/>
--------------	-------------------------------------	-------	-------------------------------------	--------	-------------------------------------	--------	-------------------------------------

La autorización comprende:


1. Captura, toma, almacenamiento y edición de imágenes personales o fotografías de los niños o niñas
2. Realización de videos y audios de las niñas o niños
3. Divulgación y publicación de las imágenes, audios o datos a través de cualquier medio físico, electrónico, virtual o de cualquier otra naturaleza, pública o privada, con el fin de que faciliten la implementación de la estrategia de identificación oportuna de los signos físicos asociados a la desnutrición aguda en niños y niñas menores de cinco años en el marco de la prevención de la muerte por y asociada a desnutrición de los niños y niñas vinculados a las modalidades y servicios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, garantizando que las actividades que se realizarán con esta información se encuentren enmarcadas en el interés superior de los niños, niñas y en el respeto de sus derechos fundamentales.

Manifiesto que como representante del menor de edad, titular de la información, conozco que la recolección y tratamiento de los datos y el uso de imágenes, se realizará de conformidad con la Política de Tratamiento de Datos Personales publicada en: [www.icbf.gov.co](http://www.icbf.gov.co), con lo dispuesto en las normas vigentes sobre protección de datos personales, en especial la Ley 1581 de 2012 y el Decreto 1074 de 2015, así como que fui informado de los derechos con que cuenta el titular de la información, especialmente a: conocer, actualizar y rectificar la información personal, revocar la autorización y solicitar la supresión del dato, las cuales se podrán ejercer a través de los canales presenciales, el correo electrónico: [atencionalciudadano@icbf.gov.co](mailto:atencionalciudadano@icbf.gov.co) y la línea gratuita nacional: (57) 01 8000 91 80 80.

Reconozco que esta autorización se realiza en forma gratuita y, por tanto, manifiesto que no se nos adeuda suma alguna por concepto de este documento. En consecuencia, me comprometo a no reclamar valor alguno por concepto de la utilización que hiciera el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) o cualquier otra persona, natural o jurídica, o que haya sido autorizada por la entidad para la utilización de las imágenes.

Suscriben:  
 Firma: [Firma]  
 Nombre: Luna Marcela Villalba Hoyos  
 Calidad - Titular: Madre Representante legal: Madre  
 Teléfono de contacto: 324609781  
 Fecha: 10-10-2023  
 Municipio: Montería

Los productos autorizados son originados por (nombre) colgran col en calidad de operador (cargo), del col el recuerdo (Entidad), en representación del ICBF, quien es responsable de captar, tomar y editar los productos para su posterior divulgación.

	<b>PROCESO PROMOCIÓN Y PREVENCIÓN</b>	F5.LM2.PP	15/05/2023
	<b>FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO Y PARTICIPACIÓN</b>	Versión 1	Página 1 de 1

Yo Oleibis Méndez Velázquez, quien suscribe el presente documento, identificado (a) con documento de identidad número 1.00340634 obrando en calidad de:

De la niña o niño Yaritza Galindo Méndez, identificado(a) con el documento de identidad Tipo: NUIP (RC)           , Otro número           , manifiesto que:

Padre	Madre	<input checked="" type="checkbox"/> Cuidador
-------	-------	--

De conformidad con lo dispuesto en las normas vigentes sobre protección de datos personales, en especial la Ley 1581 de 2012 y el Decreto 1074 de 2015, autorizo libre, expresa e inequívocamente al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar 'Cecilia de la Fuente de Lleras' (ICBF) para captar y divulgar con fines institucionales:

Autorización	<input checked="" type="checkbox"/> Fotos	<input checked="" type="checkbox"/> Audios	<input checked="" type="checkbox"/> Vídeos
--------------	---	--	--

La autorización comprende:

1. Captura, toma, almacenamiento y edición de imágenes personales o fotografías de los niños o niñas
2. Realización de videos y audios de las niñas o niños
3. Divulgación y publicación de las imágenes, audios o datos a través de cualquier medio físico, electrónico, virtual o de cualquier otra naturaleza, pública o privada, con el fin de que faciliten la implementación de la estrategia de identificación oportuna de los signos físicos asociados a la desnutrición aguda en niños y niñas menores de cinco años en el marco de la prevención de la muerte por y asociada a desnutrición de los niños y niñas vinculados a las modalidades y servicios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, garantizando que las actividades que se realizarán con esta información se encuentran enmarcadas en el interés superior de los niños, niñas y en el respeto de sus derechos fundamentales.


manifiesto que como representante del menor de edad, titular de la información, conozco que la recolección y tratamiento de los datos y el uso de imágenes, se realizará de conformidad con la Política de Tratamiento de Datos Personales publicada en: [www.icbf.gov.co](http://www.icbf.gov.co), con lo dispuesto en las normas vigentes sobre protección de datos personales, en especial la Ley 1581 de 2012 y el Decreto 1074 de 2015, así como que fui informado de los derechos con que cuenta el titular de la información, especialmente a: conocer, actualizar y rectificar la información personal, revocar la autorización y solicitar la supresión del dato, las cuales se podrán ejercer a través de los canales institucionales, el correo electrónico: [atencionalciudadano@icbf.gov.co](mailto:atencionalciudadano@icbf.gov.co) y la línea gratuita nacional: (57) 01 8000 91 80 80.

conozco que esta autorización se realiza en forma gratuita y, por tanto, manifiesto que no se nos adeuda suma alguna por concepto de este documento. En consecuencia, me comprometo a no reclamar valor alguno por concepto de la utilización que hiciera el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) o cualquier otra persona, natural o jurídica, o que haya sido autorizada por la entidad para la publicación de las imágenes.

Suscriben:

Firma: Oleibis Méndez  
Nombre: Oleibis Milena Méndez V.  
Calidad - Titular: Madre Representante legal:  
Teléfono de contacto: 320 765 3706  
Fecha: 10-09-2023  
Municipio: Montería

Los productos autorizados son originados por (nombre) colgrucol, en calidad de operador (cargo), del ICBF el Poderado (Entidad), en representación del ICBF, quien es responsable de captar, tomar y editar los productos para su posterior divulgación.

	<b>PROCESO COMUNICACIÓN ESTRATÉGICA</b>	F2 P2 CE	11/07/2024
	<b>FORMATO DE AUTORIZACIÓN USO DE IMAGEN</b>	Versión 5	Página 1 de 1

**Autorización - Uso de la imagen de menor de edad:**

Quien suscribe el presente documento, obrando como representante del menor de edad Manuela Sosa Carrascal Rivas, identificado (a) con documento de identidad número 106360110 de conformidad con lo dispuesto en las normas vigentes sobre protección de datos personales, en especial la Ley 1581 de 2012 y el Decreto 1074 de 2015, autorizo libre, expresa e inequívocamente al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar 'Cecilia de la Fuente de Lleras' (ICBF) para captar y divulgar:

Autorización	Fotos	<input checked="" type="checkbox"/>	Audios	<input type="checkbox"/>	Videos	<input type="checkbox"/>	Otros datos personales	<input checked="" type="checkbox"/>
--------------	-------	-------------------------------------	--------	--------------------------	--------	--------------------------	------------------------	-------------------------------------

**Autorización - Uso imagen del titular:**

Yo, Manuela Isabel Carrascal Rivas, quien suscribe el presente documento, identificado (a) con documento de identidad número 106360110, de conformidad con lo dispuesto en las normas vigentes sobre protección de datos personales, en especial la Ley 1581 de 2012 y el Decreto 1074 de 2015, autorizo libre, expresa e inequívocamente al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar 'Cecilia de la Fuente de Lleras' (ICBF) para captar y divulgar:

Autorización	Fotos	<input checked="" type="checkbox"/>	Audios	<input checked="" type="checkbox"/>	Videos	<input checked="" type="checkbox"/>	Otros datos personales	<input checked="" type="checkbox"/>
--------------	-------	-------------------------------------	--------	-------------------------------------	--------	-------------------------------------	------------------------	-------------------------------------

**La autorización comprende:**

1. Captar, tomar, almacenar y editar imágenes personales o fotografías, realizar videos y audios del menor de edad y/o del adulto mencionado (s) anteriormente según corresponda.
2. Divulgar y publicar las imágenes, audios o datos a través de cualquier medio físico, electrónico, virtual o de cualquier otra naturaleza, pública o privada, con el fin de hacer prevención y promoción de derechos de los niños, niñas y adolescentes para el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y sus actuales, y futuros productos, servicios y marcas, garantizando que las actividades que se realizarán durante el desarrollo del proyecto se encuentran enmarcadas en el interés superior de los niños, niñas y adolescentes, en el respeto de sus derechos fundamentales.

Manifiesto que como titular o representante del menor de edad, titular de la información, conozco que la recolección y tratamiento de los datos se realizará de conformidad con la Política de Tratamiento de Datos Personales publicada en: [www.icbf.gov.co](http://www.icbf.gov.co), así como que fui informado de los derechos con que cuenta el titular de la información, especialmente a: conocer, actualizar y rectificar la información personal, revocar la autorización y solicitar la supresión del dato, las cuales se podrán ejercer a través de los canales presenciales, el correo electrónico: [atencionalciudadano@icbf.gov.co](mailto:atencionalciudadano@icbf.gov.co) y la línea gratuita nacional: (57) 01 8000 91 80 80.

Reconozco que esta autorización se realiza en forma gratuita y, por tanto, manifiesto que no se nos adeuda suma alguna por concepto de este documento. En consecuencia, me comprometo a no reclamar valor alguno por concepto de la utilización que hiciere el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) o cualquier otra persona, natural o jurídica, o que haya sido autorizada por la entidad para la utilización de las imágenes.

Los productos autorizados son originados por Asovalle, en representación del ICBF, quien es responsable de captar, tomar y editar los productos para su posterior divulgación en el proyecto y/o programa Institucional.

**Suscriben:**

Firma: Manuela Carrascal R.  
Nombre: Manuela Isabel Carrascal Rivas  
Calidad - Titular: Madre Representante legal: Madre  
Teléfono de contacto: 3008256071  
Fecha: 11.03.2024  
Municipio: Montería

**¡Antes de imprimir este documento... piense en el medio ambiente!**

Cualquier copia impresa de este documento se considera como COPIA NO CONTROLADA.