

**Acompañar a descubrir: una estrategia para la formación de maestras de preescolar
desde el enfoque del CENTRO PRISMA en el Gimnasio Bilingüe Campestre Marie Curie**



Alfonso Buenaventura, Orfa Leidy
Solano Mancera, Yurany Constanza

Universidad Santo Tomás
División de Ciencias Sociales y de la Educación
Facultad de Educación
Maestría en Infancias / Maestría en pedagogías críticas e intervención socioeducativa
Diciembre - 2025

Acompañar a descubrir: una estrategia para la formación de maestras de preescolar desde el enfoque del centro PRISMA en el Gimnasio Bilingüe Campestre Marie Curie

Autores

Alfonso Buenaventura, Orfa Leidy
Solano Mancera, Yurany Constanza

Leidy Cristina Sáchica Cepeda

Director

Universidad Santo Tomás

División de Ciencias Sociales y de la Educación

Facultad de Educación

Maestría en Infancias / Maestría en pedagogías críticas e intervención socioeducativa

Diciembre - 2025

Resumen.

La presente investigación es realizada en el marco inter maestrías de Maestría en Infancias y Maestría en pedagogías críticas e intervención socioeducativa, tiene como propósito fortalecer las habilidades pedagógicas de las docentes de primera infancia del Gimnasio Bilingüe Campestre Marie Curie, mediante la creación e implementación de la estrategia formativa “Acompañar a descubrir” en el CENTRO PRISMA, un espacio institucional interdisciplinario que articula arte, ciencia, tecnología y sociedad. Se identificó que, aunque el CENTRO PRISMA ofrece oportunidades significativas para promover la exploración, el pensamiento crítico, la creatividad y el aprendizaje autónomo en los niños, y en el que su potencial no estaba siendo plenamente aprovechado debido a limitaciones metodológicas y a una débil apropiación docente del espacio.

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y el diseño de Investigación Acción Educativa (IAE), en el que participaron seis docentes de preescolar de los grados pre kínder, kínder y transición. La recolección de datos se realizó mediante entrevistas, grupos focales, observación participante y análisis documental. Los hallazgos evidencian que las maestras requieren fortalecer sus habilidades pedagógicas en torno a las tres categorías del estudio: pensamiento crítico, innovación pedagógica y estrategias colaborativas.

A partir de los resultados obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos de investigación, se diseñó la estrategia formativa “Acompañar a descubrir”, conformada por seis laboratorios de formación organizados en tres fases. En el desarrollo de este estudio se aplicó la Fase 1 a las docentes participantes, cuyos resultados muestran que identifican la necesidad de fortalecer sus habilidades pedagógicas, las docentes señalaron que los talleres de esta primera fase les permitieron comprender con mayor profundidad el propósito del CENTRO PRISMA como ecosistema interdisciplinario, cuestionar prácticas tradicionales y abrirse a nuevas formas

de mediación. Al haberse implementado solo la Fase 1, los hallazgos no instauran impactos concluyentes, pero sí representan un punto de partida sólido para avanzar hacia las fases posteriores y proyectar la consolidación de un modelo de formación docente replicable tanto en el GBCMC como en otras instituciones interesadas en enriquecer sus prácticas pedagógicas desde la exploración, la indagación y la mediación crítica.

Palabras clave:

CENTRO PRISMA. Primera infancia. Formación docente. Acompañar a descubrir. Pensamiento Crítico. Innovación Pedagógica. Investigación Acción Educativa.

Tabla de contenido

Contenido

Introducción	5
Capítulo 1 – Contextualización de la Problemática	6
1.1 Problema de Investigación	6
1.2 Objetivos	8
1.2.1 Objetivo General	8
1.3 Justificación	8
Capítulo 2 – Fundamentos de la investigación	9
2.1 Antecedentes	12
2.1.1 Uso de la tecnología, arte, ciencia y humanidades en la educación preescolar	14
2.1.2 Desarrollo profesional docente.	15
2.2 Marco Teórico	17
2.2.1 Categoría 1: Pensamiento crítico	17
2.2.2. Categoría 2: Innovación pedagógica	21
2.2.3. Categoría 3: Estrategias colaborativas	24

	5
2.3 Marco Legal	28
Capítulo 3 – Aspectos metodológicos de la investigación	30
3.1 Tipo de Estudio.	31
3.1.1 Perspectiva epistemológica:	32
3.1.2 Aplicación de la Perspectiva Sociocrítica en el CENTRO PRISMA	33
3.2 Población	33
3.3 Procedimiento	35
3.4 Técnicas para la recolección de datos	37
3.4.1 Técnicas	37
3.4.2 Instrumentos	39
3.5 Técnicas para el análisis de datos.	41
3.5.1 Categoría 1: Pensamiento Crítico – Entre el discurso institucional y la práctica de aula	42
Grafica Uno: Análisis Revisión Documental PEI y Planeaciones Pedagógicas	43
3.5.2 Categoría 2: Innovación	45
3.5.3. Categoría 3: Estrategias Colaborativas – Del trabajo paralelo a la construcción conjunta	49
3.5.4 Síntesis del Diagnóstico	50
3.7 Propuesta	52
Capítulo 4 – Análisis e interpretación de los resultados	53
4.1 Análisis descriptivo e interpretativo - Análisis de Contenido	53
4.2 Síntesis de Limitaciones e Innovación del estudio en contexto.	55
4.3 Implicaciones, sugerencias y/o recomendaciones	56
Capítulo 5 – Conclusiones	57
6. Referencias	60

Introducción

El estudio de la educación en la primera infancia constituye un campo esencial para comprender los procesos que sustentan la formación integral y el desarrollo de competencias fundamentales en los niños. En este contexto, las docentes desempeñan un papel clave al fomentar un ambiente de aprendizaje activo y autónomo que estimule las habilidades cognitivas, sociales y emocionales de los niños. Sin embargo, en la actualidad, muchos docentes enfrentan desafíos en el uso efectivo de herramientas tecnológicas y recursos pedagógicos innovadores que puedan enriquecer sus prácticas educativas. Esta investigación se inscribe en la línea de formación docente de la Maestría en Infancias de la Universidad Santo Tomás, la cual busca fortalecer las prácticas pedagógicas desde enfoques críticos, reflexivos y contextualizados.

En el Gimnasio Bilingüe Campestre Marie Curie el CENTRO PRISMA es un espacio físico de carácter exploratorio e interdisciplinario, diseñado como laboratorio pedagógico donde convergen arte, ciencia, tecnología y sociedad para promover el aprendizaje basado en la experimentación, el error, la creatividad y la indagación que tiene como consigna *“Este es un lugar seguro para cometer errores”*, reconociendo el valor del intento, el asombro y la curiosidad como elementos fundamentales del desarrollo infantil y también con el uso de materiales diversos, recursos naturales, dispositivos tecnológicos. No obstante, pese al potencial de este espacio, su integración al currículo de preescolar se ha visto limitada por dificultades conceptuales y metodológicas en la formación de las maestras de preescolar.

A partir de esta dificultad, el presente proyecto de investigación tiene como propósito central fortalecer las habilidades pedagógicas de las docentes de primera infancia frente al uso y apropiación del CENTRO PRISMA. Para ello, se implementa la estrategia formativa *“Acompañar a descubrir”*, entendida como la herramienta pedagógica mediante la cual se busca cualificar el rol mediador de las maestras, promoviendo formas de acompañamiento que favorezcan la exploración activa, la curiosidad, la pregunta, el descubrimiento guiado y la construcción conjunta de saberes. La estrategia pretende que las docentes transiten de prácticas tradicionales hacia experiencias abiertas, reflexivas y críticas, en coherencia con los enfoques contemporáneos.

Para concluir, la estructura de este trabajo está estructurado de la siguiente manera:

- Capítulo 1: presenta la contextualización de la problemática, los objetivos del estudio y la justificación.
- Capítulo 2: desarrolla los fundamentos de la investigación, los antecedentes y el marco teórico.
- Capítulo 3: expone los aspectos metodológicos, el enfoque sociocrítico, la población participante, los procedimientos de investigación y la estrategia formativa.
- Capítulo 4: presenta el análisis e interpretación de los resultados.
- Capítulo 5: recoge las conclusiones principales.

Esta estructura permite ofrecer una lectura ordenada y coherente del proceso investigativo, mostrando cómo la estrategia “Acompañar a descubrir” se configura como una ruta formativa para potenciar el uso pedagógico del CENTRO PRISMA.

Capítulo 1 – Contextualización de la Problemática

1.1 Problema de Investigación

En el contexto de la educación inicial contemporánea, se ha incorporado lenguajes, como la tecnología, el arte, la ciencia y las humanidades, ha ampliado las oportunidades de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque favorece experiencias activas en las cuales los niños y las niñas tienen la posibilidad de explorar, experimentar y formular preguntas, construyendo significados a partir de su interacción con el entorno. Dichas prácticas, están asociadas a fomentar el pensamiento crítico y a descubrir las habilidades tempranas de los niños y las niñas lo cual requiere que las maestras dispongan de herramientas pedagógicas que faciliten la integración de dichos recursos en prácticas significativas. No obstante, la disponibilidad de estos recursos no garantiza su utilización pedagógica efectiva, particularmente en el contexto en el que las docentes necesitan fortalecerse en formación específica para su adecuada apropiación metodológica.

La situación mencionada se manifiesta de manera particular en el Gimnasio Bilingüe Campestre Marie Curie, el cual alberga el CENTRO PRISMA. Este espacio ha sido concebido para acoger la exploración y convertirlas en experiencias interdisciplinarias significativas a través de lo artístico, científico y tecnológico. PRISMA, a pesar de representar una oportunidad significativa para el enriquecimiento de los procesos pedagógicos en la educación preescolar, presenta un potencial que se encuentra subutilizado por el preescolar.

La falta de integración del CENTRO PRISMA se vincula con prácticas rutinarias, dificultades en la articulación del arte, la ciencia la tecnología y sociedad dentro del currículo, así como con una limitada formación docente en propuestas pedagógicas críticas y experienciales. El escaso acompañamiento especializado restringe el desarrollo de experiencias abiertas, reflexivas y significativas que promuevan el pensamiento crítico en la primera infancia.

Los resultados de la entrevista abierta a docentes de educación infantil evidencian una brecha entre las prácticas y el uso del CENTRO PRISMA. Aunque las docentes reconocen su valor, señalan limitadas oportunidades de acceso, falta de conocimiento para integrarlo en la planificación y escasas herramientas metodológicas. Asimismo, se evidencia que los niños de preescolar acceden de manera limitada o nula al CENTRO PRISMA, lo que refleja una desconexión entre los recursos institucionales y las prácticas pedagógicas en este nivel.

En este contexto, la problemática trasciende la mera disponibilidad del recurso, centrándose en la necesidad de analizar cómo la formación docente puede transformar la práctica pedagógica y facilitar el uso intencionado del CENTRO PRISMA. En consecuencia, la formulación de la pregunta de investigación se presenta de la siguiente manera:

¿Cómo fortalecer la práctica pedagógica de las docentes del Gimnasio Bilingüe Campestre Marie Curie?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo General

Fortalecer las habilidades pedagógicas de las maestras de preescolar, mediante el diseño e implementación de la estrategia “Acompañar a descubrir” basadas en el enfoque del CENTRO PRISMA del Gimnasio Campestre Marie Curie.

1.2.1.1 Objetivos Específicos:

1. Caracterizar las prácticas pedagógicas de interacción de las maestras de preescolar con los niños en el aula para establecer sus necesidades de formación en el CENTRO PRISMA.
2. Diseñar e implementar la estrategia “Acompañar a descubrir” como propuesta formativa para potenciar las habilidades pedagógicas en las maestras de preescolar frente al uso del CENTRO PRISMA.
3. Reflexionar los aprendizajes y transformaciones pedagógicas generadas durante el proceso de aplicación de la estrategia.

1.2 Justificación

En el contexto actual de la educación inicial, se evidencian importantes desafíos relacionados con la apropiación metodológica y con el uso de espacios innovadores como el CENTRO PRISMA. Aunque constituye una oportunidad que favorece el pensamiento crítico, la experimentación, la curiosidad y el aprendizaje significativo en los niños de primera infancia, las docentes de primera infancia aún no exploran plenamente este recurso, y enfrentan limitaciones en su integración dentro de la planeación curricular y las prácticas de aula.

La formación de mediadores pedagógicos es clave para transformar los espacios escolares en ambientes ricos de experiencias pedagógicas enriquecedoras. En este sentido, la estrategia “Acompañar a descubrir” se plantea como una propuesta formativa orientada a

potenciar las competencias docentes en términos de mediación, diseño de prácticas transformadoras y acompañamiento a los procesos de exploración infantil dentro del CENTRO PRISMA. A través de esta estrategia, se busca no solo brindar herramientas didácticas, sino también promover una transformación en el quehacer pedagógico, a partir de la reflexión crítica y el aprendizaje colaborativo.

Este proyecto responde a la necesidad de capacitar el rol del docente como guía del proceso educativo, entendiendo que enseñar no es simplemente transmitir conocimientos, sino facilitar el descubrimiento, la indagación y el pensamiento autónomo. Por tanto, el fortalecimiento de estas habilidades impactará directamente en la calidad de las experiencias de aprendizaje que se ofrecen a los niños, promoviendo una educación más activa, participativa y centrada en el estudiante. Además, este trabajo contribuye al desarrollo profesional docente y a la consolidación de una cultura institucional que valora la innovación pedagógica, la investigación en el aula y la formación continua como ejes clave para la mejora educativa.

Por ende, esta investigación se justifica en la medida en que busca generar un impacto transformados y directo en la calidad educativa del nivel preescolar de la institución Gimnasio Campestre Bilingüe Marie Curie, fortaleciendo la capacidad de las docentes de primera infancia para diseñar e implementar actividades significativas dentro del CENTRO PRISMA. Así mismo este estudio ofrece un aporte teórico- práctico valioso para otros centros que busquen dinamizar sus prácticas pedagógicas mediante el uso creativo de sus espacios educativos interdisciplinarios y estrategias que fortalezcan el rol docente.

Finalmente, desde el enfoque de la Investigación Acción Participativa (IAP), esta propuesta se constituye en un modelo de transformación pedagógica que articula reflexión, acción y evaluación continua, permitiendo que las docentes sean protagonistas del cambio y constructoras activas de conocimiento en sus propios contextos educativos.

Capítulo 2 – Fundamentos de la investigación

La formación docente es un proceso fundamental para generar una educación de calidad, en especial en la educación preescolar donde sientan las bases del aprendizaje futuro de los niños. El desarrollo profesional de las docentes requiere estrategias que articulen la teoría con la práctica promoviendo la reflexión y descubrimiento y la mejora continua de las prácticas pedagógicas.

En este contexto, el enfoque del CENTRO PRIMA se presenta como una propuesta que acompaña a las maestras en su desarrollo profesional a partir de experiencias de aprendizaje centradas en la exploración, la práctica reflexiva y la construcción del conocimiento. En este enfoque promueve aprendizajes participativos, en los que el error y la reflexión se reconocen como elementos esenciales del proceso formativo. No obstante, se reconoce que cada docente posee un estilo de enseñanza propio, el cual debe adaptarse a las necesidades de los niños, al contexto educativo y a las posibilidades y desafíos presentes en el aula.

El proyecto de investigación se desarrolla en el Gimnasio Bilingüe Marie Curie, una institución con un contexto educativo particular al integrar desde la educación preescolar la enseñanza de un segundo idioma. En este escenario, el perfil docente cumple un papel fundamental, dado que sus funciones y prácticas inciden directamente en el diseño y desarrollo de las experiencias de aprendizaje la implementación de estrategias pedagógicas desde el enfoque PRISMA busca fortalecer las habilidades docentes para diseñar y ampliar experiencias educativas que favorezcan el desarrollo integral de los niños.

Esta investigación se propone analizar en profundidad la estrategia “Acompañar a descubrir”, aplicada desde el enfoque del CENTRO PRISMA, como una alternativa para fortalecer la formación docente y promover prácticas educativas innovadoras en la educación preescolar. Se espera que los resultados aporten información relevante para mejorar los procesos de acompañamiento docente, en coherencia con las demandas actuales de una educación preescolar de calidad.

La formación de los docentes de preescolar constituye un eje central de esta investigación, debido a su impacto directo en el aprendizaje y desarrollo integral en la primera infancia.

Villegas -Reimers (2023) señala que las oportunidades de aprendizaje profesional deben ser vistas como un conjunto de procesos integrados, no simplemente como eventos aislados (p34),destacando la importancia de procesos formativos basados en la praxis.

En relación con el entorno del aula de preescolar es necesario observar cómo la relación entre maestra y estudiante es también un factor esencial para la preparación académica Katherine L. Hamre y Robert C. Pianta (2013) realizaron un estudio en el que concluyen que “la relación cercana y de apoyo entre maestra y niño se asocia positivamente con la preparación escolar de los niños; mientras que relaciones dependientes o conflictivas la afectan negativamente” (p. 259). Esto genera la necesidad de que la formación docente tenga componentes de fortalecimiento pedagógicos y socio-emocionales en el aula de clases.

La revisión de literatura del desarrollo profesional docente advierte que el crecimiento del campo aún hay limitaciones metodológicas y faltas de consenso y efectivos de la formación. Deborah Wilson, Corinne Plesko, Teresa N. Brockie y Nancy Glass (2022) refiere que “aunque existe un cuerpo de investigación creciente sobre el bienestar de las maestras de preescolar, aún es necesario profundizar en cómo las prácticas formativas influyen en dicho bienestar y, en consecuencia, en la calidad educativa” (p. 748). dicha investigación busca mejorar la técnica docente sino también el bienestar profesional generando estrategias innovadoras.

La teoría del constructivismo plantea que el aprendizaje no es un percepción proceso pasivo, sino una construcción activa del sujeto e interacción con su entorno y a partir de sus experiencias previas. En este sentido, las docentes construyen nuevos conocimientos a partir de lo aprendido a lo largo de su trayectoria profesional, ajustando sus esquemas mentales para afrontar nuevas situaciones pedagógicas. El aprendizaje es un contexto social, mediado por la interacción con otros, la comunicación y el acompañamiento de pares y formadores. resulta fundamental para ampliar las posibilidades de acción y comprensión más allá de lo que cada docente puede lograr de manera individual.

Desde esta perspectiva, la propuesta Acompañar a Descubrir se configura como una estrategia pertinente, ya que concibe a las docentes como constructoras de su propio conocimiento profesional y no como receptoras pasivas de formación. Este enfoque se articula con los principios del CENTRO PRISMA, al promover el descubrimiento, la construcción del conocimiento y el aprendizaje activo, favoreciendo que las maestras exploren, indaguen, reflexionen y adapten su práctica pedagógica. Así el constructivismo orienta un proceso formativo en el que las docentes contextualizan, median y resignifican su experiencia y saberes en función de las necesidades educativas.

2.1 Antecedentes

Durante las últimas décadas, el interés por entender la movilización del pensamiento crítico durante la primera infancia ha adquirido relevancia en el ejercicio de las pedagogías y las artes. Las instalaciones de juego y arte han surgido como espacios significativos en los que los niños no solo participan en actividades lúdicas, sino que también interrogan, exploran y construyen percepciones sobre el entorno que los circunda. Estos espacios, en lugar de proporcionar una lógica pedagógica directa, se estructuran como territorios abiertos para la creación, el interrogante y la interpretación.

Desde una perspectiva internacional, en España, Javier Abad propone reunir la estética y el encuentro con el arte a través de instalaciones artísticas. En estas instalaciones, el juego no está subordinado a contenidos formales, sino que se transforma en una experiencia estética y corporal (Abad, 2022). Estas experiencias, mediante la incorporación de materiales no estructurados, escenografías y narrativas visuales, facilitan una interacción continua entre el infante, el objeto y el espacio, propiciando así el desarrollo de formas emergentes de pensamiento crítico mediante la exploración y la interrogante. También desde España, específicamente en el (País Vasco, 2022), resalta que el juego puede ser un espacio subjetivo, en el que los niños generan significados a través del cuerpo y las emociones. En este contexto, las instalaciones se interpretan como ámbitos de convergencia y formación colectiva, que promueven la autonomía, la toma de decisiones y el cuestionamiento del entorno circundante. Esta perspectiva se alinea con las posturas

de la pedagogía crítica, postulando que los niños son sujetos de conocimiento y no meramente receptores de saberes.

En el contexto colombiano, la disertación titulada *El arte como estrategia de aprendizaje en la primera infancia* pone de manifiesto cómo las experiencias artísticas potencian competencias tales como la observación, la argumentación y la indagación. La incorporación de propuestas lúdicas y artísticas con un objetivo pedagógico favorece el desarrollo de actitudes críticas en los niños respecto a sus experiencias, emociones y pensamientos. Así mismo, el estudio colombiano *Análisis de la instalación escenográfica* (Quintero Vasquez, 2021) muestra cómo crear espacios escénicos para niños puede fomentar procesos mentales avanzados, al hacer que ellos sientan la necesidad de interpretar símbolos, contar experiencias y reorganizar sus percepciones. Esta modalidad de interacción simbólica en el espacio es fundamental para el desarrollo del pensamiento reflexivo.

En Colombia, la disertación *Pedagogía crítica y primera infancia* proporciona una reflexión ética en cuanto al rol del educador en tales experiencias, subrayando que el pensamiento crítico no es una habilidad exclusiva de los adultos, sino una posibilidad que se fomenta a través del reconocimiento de las voces y conocimientos de los infantes. Por lo tanto, las instalaciones de entretenimiento y arte se transforman en espacios donde el infante se autoriza a reflexionar, generar y expresarse (Gómez, 2013).

Finalmente, estudios colombianos como *La pedagogía crítica: una mirada ética...* y *La pedagogía por proyectos* destacan la necesidad de capacitar a los docentes para que diseñen ambientes de aprendizaje abiertos, receptivos y estimulantes. Es así como los ambientes, el juego no debe limitarse a la repetición o la instrucción, sino transformarse en una práctica cultural transformadora.

Estos antecedentes facilitan la comprensión de que las instalaciones lúdicas no solo fomentan el pensamiento creativo o artístico, sino que se transforman en estrategias pedagógicas críticas. A través de estas, los niños y las niñas pueden formular hipótesis, plantear interrogantes y construir sentidos propios. Dentro de este contexto, el educador

desempeña un papel fundamental como diseñador de entornos y mediador de experiencias que fomentan la conciencia crítica desde los primeros años de vida.

2.1.1 Uso de la tecnología, arte, ciencia y humanidades en la educación preescolar

La incorporación de elementos artísticos y científicos en el nivel preescolar representa una estrategia pedagógica esencial para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico, la sensibilidad, la curiosidad y la creatividad en los infantes desde sus primeros años de vida. El arte posibilita la experimentación con lenguajes expresivos, emociones y formas simbólicas de entendimiento del mundo, mientras que la ciencia fomenta el asombro, la formulación de interrogantes y la exploración activa del entorno. Según María Acaso (2020), las instalaciones artísticas propician "espacios de provocación" en los que los niños pueden generar conocimiento de manera estética, crítica y corporal, distanciándose de una pedagogía de enseñanza transmisiva. Esta interacción sinérgica entre arte y ciencia no solo fomenta procesos cognitivos complejos, sino que también tiene un impacto directo en la formación de una ética de sensibilidad, convivencia y respeto por el otro, pilares esenciales de las humanidades.

Dentro de este contexto, la tecnología se manifiesta no como un objetivo en sí mismo, sino como un instrumento enriquecedor que puede propiciar nuevas modalidades de documentación, interacción, creación y transformación del entorno. Por ejemplo, la documentación pedagógica se robustece mediante el uso de recursos audiovisuales, herramientas digitales de exploración y plataformas colaborativas que posibilitan la visibilidad de las voces de los niños en sus interacciones con el arte y la ciencia.

El CENTRO PRISMA, como espacio de convergencia entre arte, ciencia, tecnología y humanidades, permite desarrollar propuestas que reconozcan a los niños como sujetos capaces de reflexionar y construir conocimiento desde experiencias sensoriales, lúdicas y críticas. Esta visión se articula con las pedagogías críticas, al promover la participación, el diálogo y el cuestionamiento de prácticas tradicionales. En este sentido, el arte y la ciencia dejan de ser contenidos aislados para convertirse en lenguajes que posibilitan la

construcción de significados y transforman el rol docente hacia una mediación más reflexiva, abierta y orientada a la exploración.

En tal sentido, el arte y la ciencia dejan de ser contenidos ocasionales para convertirse en lenguajes vivos, a través de los cuales los niños y las niñas construyen significados y las maestras reconfiguran sus formas de acompañar los procesos de aprendizaje.

En consecuencia, esta sinergia entre arte, ciencia, tecnología y sociedad, exige un cambio profundo en el rol docente, quien ya no puede situarse como transmisor de información, sino como mediador sensible, observador atento y diseñador de experiencias abiertas que permitan a los niños explorar, preguntar, conectar ideas y construir conocimiento desde su propia agencia. Esta transformación pedagógica es precisamente la razón de ser del proyecto, pues demanda fortalecer las habilidades de las docentes de primera infancia para habitar y aprovechar espacios interdisciplinarios como el CENTRO PRISMA y para acompañar el aprendizaje desde prácticas reflexivas, críticas y dialógicas.

2.1.2 Desarrollo profesional docente.

La formación continua y el desarrollo profesional docente son esenciales para garantizar experiencias educativas de calidad en la primera infancia. Diversas investigaciones en el contexto latinoamericano han evidenciado que la formación continua, especialmente aquella basada en metodologías activas y enfoques constructivistas, potencia la capacidad de las docentes para mediar procesos de aprendizaje significativo. En Colombia, López y Pérez (2020) demostraron que los programas de formación fundamentados en el constructivismo fortalecen la confianza y la autonomía docente en el uso de tecnologías interactivas, lo que repercute en prácticas pedagógicas más innovadoras. De manera similar, Ramírez (2021), a través de un estudio basado en Investigación Acción Educativa, evidenció que los procesos reflexivos y cíclicos de la IAE favorecen la apropiación tecnológica y la transformación pedagógica en docentes que trabajan con la primera infancia. En un panorama más amplio, Vega (2023) documentó que las estrategias pedagógicas centradas en la autonomía, la experimentación y el

descubrimiento incrementan las competencias docentes en distintos países de América Latina. Por su parte, Nascimento y Silva (2022), en Brasil, destacaron la transición hacia formaciones docentes que integran metodologías activas con recursos tecnológicos, promoviendo ambientes de aprendizaje más dinámicos y significativos.

Paralelo al avance en la formación docente, en los últimos años ha surgido un cuerpo creciente de investigaciones sobre aulas especializadas y ambientes de aprendizaje interdisciplinarios en clave STEAM (ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas). Estas propuestas buscan integrar lenguajes científicos y estéticos para favorecer la indagación temprana y el pensamiento crítico. Estudios del Ministerio de Educación Nacional y de la RED STEM Latinoamérica (2022–2024) muestran que los entornos STEAM en preescolar impulsan prácticas pedagógicas que combinan experimentación, creatividad y resolución de problemas, siempre que las docentes actúen como facilitadoras de experiencias abiertas. En Colombia, iniciativas como la Guía STEAM+ Género (Colombia Aprende, 2023) evidencian que los ambientes especializados promueven habilidades de observación, razonamiento y originalidad, permitiendo que niñas y niños exploren el mundo natural y tecnológico desde múltiples perspectivas. Asimismo, la Mesa STEM+ Primera Infancia de la Red Latinoamericana STEAM (Siemens Stiftung, 2024) ha documentado experiencias innovadoras donde la integración de arte, ciencia y tecnología fortalece la curiosidad, el pensamiento lógico y la conciencia ambiental desde edades tempranas.

2.2 Marco Teórico

La presente investigación se sustenta en tres categorías principales: pensamiento crítico, innovación pedagógica y estrategias colaborativas. En ellas se articula desde las bases epistemológicas del constructivismo social y la teoría del actor-red, en relación con las pedagogías críticas, el rol mediador del docente y la propuesta de formación docente para el CENTRO PRISMA como escenario de formación integral para la primera infancia.

2.2.1 Categoría 1: Pensamiento crítico

El pensamiento crítico constituye la capacidad fundamental en el desarrollo del ser humano pues permite a los sujetos analizar, interpretar y cuestionar la realidad de su entorno inmediato y de su hábitat. En el ámbito de la educación inicial, esta capacidad no se entiende como un proceso para etapas posteriores a las de la infancia, sino que emerge desde los primeros años de vida a partir de la exploración, la curiosidad y la interacción con el entorno. Desde la perspectiva de la transformación educativa y social a la que se enfrentan las instituciones educativas contemporáneas, exige que los formadores promuevan prácticas pedagógicas que generen condiciones para que los niños se conecten con su realidad, interpreten e participen en su construcción. El pensamiento crítico en la primera infancia tiene como fundamento la posibilidad de espacio donde los niños formulen preguntas, expresen hipótesis y construyan significados a partir de la experiencia. La literatura especializada señala que la capacidad de cuestionar y problematizar el entorno surge de la interacción entre el niño, los materiales, los adultos y el contexto sociocultural, más que de la instrucción directa, Facione, (2015;) Esto implica reconocer al niño como sujeto epistémico capaz de reflexionar, dialogar y transformar lo que observa, siente y experimenta. Así, el pensamiento crítico no se limita a una habilidad cognitiva, sino que involucra dimensiones éticas, sociales y emocionales que permiten al niño comprender y relacionarse de manera consciente con los otros y con su entorno.

En este sentido, el pensamiento crítico en la primera infancia se desarrolla especialmente a través de procesos de exploración y descubrimiento, en los que el niño manipula objetos, ensaya posibilidades, comete errores y genera nuevas interpretaciones del mundo. Estos procesos son coherentes con la filosofía del CENTRO PRISMA del Gimnasio Bilingüe Campestre Marie Curie, en donde la exploración sensorial, artística, científica y tecnológica propicia situaciones de investigación temprana que estimulan la pregunta, el asombro y la autonomía. La promoción del pensamiento crítico, entonces, supone habilitar entornos donde el error sea valorado como oportunidad, donde el docente actúe como mediador dialógico y donde el niño pueda construir significados desde su experiencia.

Desde esta categoría, se comprende el pensamiento crítico como una capacidad en permanente construcción, que se adapta y transforma de acuerdo con el contexto, las interacciones y los lenguajes con los que el niño se relaciona. Su naturaleza situada y dinámica impide una definición única o rígida; por el contrario, implica comprenderlo como una forma de pensamiento que permite múltiples interpretaciones, preguntas y modos de comprender la realidad. Este carácter flexible y contextual es precisamente lo que lo hace crítico, pues habilita a los niños a mirar el mundo desde diversas perspectivas, a preguntarse por él y a participar activamente en su transformación.

2.2.1.1. Fundamentos epistemológicos del pensamiento crítico

Los fundamentos epistemológicos del pensamiento crítico en la primera infancia se sustentan, principalmente, en dos perspectivas: el constructivismo social y la teoría del actor-red. Ambas coinciden en que el aprendizaje no es un proceso individual ni lineal, sino una construcción situada que emerge de la interacción entre el sujeto y su entorno cultural, material y relacional.

Desde el constructivismo social, se reconoce que los niños construyen significados a partir de la interacción con otras personas, con los objetos y con los contextos que habitan. Según Retamozo (2024), las habilidades de razonamiento crítico no se transmiten como contenidos acabados; por el contrario, se desarrollan en escenarios que fomentan la observación, la experimentación, la expresión de ideas, la confrontación de puntos de vista y la resolución de problemas. Este enfoque sostiene que el pensamiento crítico surge cuando el niño puede dialogar, preguntar, explorar y reinterpretar su experiencia, condiciones que dependen de la intervención mediadora del docente y de ambientes pedagógicos ricos en estímulos.

Complementariamente, la teoría del actor-red (Latour, 2005) amplía la comprensión del pensamiento crítico al considerar el aprendizaje como una red de relaciones donde intervienen diversos agentes: docentes, niños, materiales, tecnologías, espacios e incluso fenómenos naturales. Desde esta mirada, cada elemento actúa como un “actor” que posibilita nuevas formas de pensar, cuestionar y producir conocimiento. Como señala Monterroza (2018), los espacios educativos no son meros escenarios, sino agentes

cognitivos que influyen directamente en la manera como los estudiantes interpretan, reorganizan y transforman su experiencia.

Este enfoque resulta especialmente pertinente para el CENTRO PRISMA del Gimnasio Bilingüe Campestre Marie Curie, dado que su estructura interdisciplinar arte, ciencia, tecnología y sociedad, configura un entorno idóneo para la activación de estas redes de aprendizaje y para la construcción colectiva del pensamiento crítico desde los primeros años.

2.2.1.2 Pensamiento crítico en la primera infancia

El pensamiento crítico se define como la capacidad de analizar, evaluar y sintetizar información de manera reflexiva Facione,(2015). En la primera infancia, emerge a partir de la curiosidad y el cuestionamiento, promoviendo la autonomía y la creatividad Freire,(1970). Freire sostiene que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las condiciones para su construcción. En este sentido, el CENTRO PRISMA permite a los niños reflexionar y construir conocimiento desde experiencias sensoriales y artísticas. En el contexto ecuatoriano, un estudio de 2024 con niños de 5 años demuestra que el nivel de desarrollo del pensamiento crítico mejora significativamente cuando se implementan estrategias activas como el cuestionamiento abierto y la resolución de problemas reales, alcanzando niveles medios-altos en habilidades de análisis y evaluación. Similarmente, concluye que la implementación de métodos lúdicos y participativos desde el nivel inicial cultiva hábitos de pensamiento crítico y autonomía, preparando a los niños para enfrentar la complejidad del mundo actual. Gonzales Berru (2022)

Otro aporte relevante proviene de investigaciones que vinculan la literatura infantil con el pensamiento crítico. Ramírez (2022) señala que los recursos literarios estimulan la reflexión ética y la interpretación de la realidad en niños de primera infancia, promoviendo el diálogo y la empatía como bases epistemológicas del razonamiento crítico. Finalmente, enfatiza que las preguntas abiertas y el diálogo genuino transforman a los niños de receptores pasivos en constructores activos de conocimiento, consolidando el constructivismo social en entornos educativos reales. Estos referentes confirman que el pensamiento crítico en la primera infancia se nutre de interacciones mediadas, entornos ricos en estímulos y prácticas pedagógicas que priorizan la indagación colectiva.

2.2.1.3 Rol docente en el desarrollo del pensamiento crítico

El desafío para los maestros como mediadores es acercar al aprendiz al pensamiento crítico, donde este propicie el diálogo y la reflexión mediante preguntas problematizadoras y entornos colaborativos. En el marco de estas acciones, la propuesta de formación docente “Acompañar a descubrir”, la maestra reconoce su postura como agente que favorece acompaña la expresión libre, la escucha activa y la interpretación por parte de los niños desde una escucha, una mirada y pensamiento crítico que permita a los niños y las niñas encontrarse y dar sentido a sus descubrimientos y su saber (McLaren, (1995))

2.2.2. Categoría 2: Innovación pedagógica

La innovación pedagógica se concibe como un proceso de transformación de la práctica docente que implica introducir nuevas formas de enseñar, interactuar y evaluar, con el fin de mejorar la calidad del aprendizaje. De acuerdo con Carbonell (2002), innovar significa promover cambios intencionales, fundamentados y sostenidos en el tiempo que impacten el currículo, la organización del aula, los roles pedagógicos y la cultura institucional. Desde esta perspectiva, la innovación no se limita a incorporar recursos o tecnologías, sino que supone una revisión crítica de los modelos tradicionales para abrir paso a prácticas que respondan a las necesidades reales de los estudiantes.

La UNICEF define la innovación como un proceso mediante el cual una idea, tecnología o asociación se convierte en un producto, un servicio o un proceso que da como resultado mejores resultados para los niños, niñas y adolescentes (UNICEF, s. f.). Continuando lo anterior entonces las innovaciones enfrentan al formador a un proceso de cambio de prácticas pedagógicas y de cómo estas son más que un simple aprendizaje por transmisión y acumulación de información. Es así como la innovación por medio de la formación docente “acompañar a descubrir” propiciaría oportunidades para desarrollar capacidades y aptitudes en los docentes que son indispensables en el desarrollo de los niños y las niñas, alejándose de simples funcionamientos académicos.

Articulando ambas perspectivas, la innovación pedagógica desafía a las docentes de primera infancia a transformar sus prácticas más allá del aprendizaje por transmisión y acumulación de información. Innovar implica reorganizar el currículo, diseñar experiencias activas y participativas, transformar las formas de mediación y promover ambientes donde la exploración, el pensamiento crítico y la creatividad sean fundamento del proceso educativo.

2.2.2.1. Pedagogías críticas e innovación

Desde la pedagogía crítica latinoamericana, la innovación se concibe como un acto político de transformación social. Freire (1970) propone una educación emancipadora basada en el diálogo y la participación. Es por eso que la pedagogía crítica y la innovación convergen ya que la innovación pedagógica permite llevar a la realidad del aula los principios de la pedagogía crítica. Estos dos planteamientos, buscan formar al estudiante no solo en conocimientos, sino ciudadanos críticos e innovadores, con la capacidad de analizar su realidad y transformar su entorno desde lo positivo. En la primera infancia, esta innovación se traduce en la creación de contextos pedagógicos abiertos donde el niño sea sujeto de saber, no receptor pasivo (Rancière, 1991; Not, 2020).

2.2.2.2. Práctica docente y mediación pedagógica

La práctica pedagógica se concibe como un proceso de construcción, mediación y transformación. Freire (1970) y Fals Borda (1986) coinciden en que el aprendizaje debe generar conciencia crítica y cambio social. En esta línea, Acompañar a descubrir busca reconfigurar la práctica docente a través del arte, la ciencia, la tecnología y sociedad y las va integrando lo estético y lo cognitivo para promover una enseñanza dialógica. Por lo anterior, es necesario que la práctica pedagógica deje de ser concebida tan sólo como la implementación de contenidos, una rutina administrativa acompañada del cuidado y el velar por el bien hacer de los estudiantes. En lugar de ello, debería ser concebida como un proceso vital donde se construye, media y hay transformación de lo que los niños son

conocedores. Bajo este enfoque, las maestras no solo proporcionan orientación y asisten a los procesos, sino que también facilitan el aprendizaje con los niños con propuestas donde ellos son los actores principales.

2.2.2.3. El CENTRO PRISMA como espacio de innovación.

El Centro PRISMA articula arte, ciencia, tecnología y sociedad como lenguajes de exploración.

En este espacio, las instalaciones artísticas de juego y arte pretenden funcionar en las infancias como mediadores del El CENTRO PRISMA articula el arte, la ciencia, la tecnología y la sociedad como lenguajes que favorecen la exploración y el aprendizaje. En este contexto, las instalaciones artísticas de juego y arte se conciben como mediadoras del aprendizaje en la primera infancia (Abad & Ruiz de Velasco, 2022). Diversos autores contemporáneos reconocen el arte como un lenguaje de conocimiento, expresión y pensamiento crítico. Para Malaguzzi (citado en Edwards, Gandini & Forman, 2012), el arte constituye uno de los “cien lenguajes de los niños”, mediante el cual pueden formular hipótesis, representar ideas, reflexionar sobre su entorno y construir significados. De manera similar, Eisner (2004) sostiene que las experiencias artísticas potencian un pensamiento flexible, imaginativo y crítico, al permitir que los niños exploren diversas posibilidades y expresen su comprensión del mundo.

El modelo ACTS (Arte, Ciencia, Tecnología y Sociedad) utilizado por el CENTRO PRISMA se fundamenta en la idea de que el aprendizaje infantil emerge de la conexión entre diversos lenguajes y disciplinas, entendidas de la siguiente manera:

Arte: estimula la expresión, la representación simbólica y el pensamiento divergente.

Ciencia: fomenta la observación, la comparación, la formulación de hipótesis y la experimentación.

Tecnología: ofrece herramientas para ampliar las posibilidades de creación y análisis.

Sociedad: integra el componente ético, cultural y comunitario, permitiendo que los aprendizajes se conecten con la vida cotidiana

Al integrar estos cuatro ejes, el CENTRO PRISMA se convierte en un aula especializada que potencia la innovación educativa, promoviendo experiencias abiertas en las que los niños

participan activamente en procesos de descubrimiento, análisis y producción de conocimiento.

Otras definiciones de ACTS (Arte, Ciencia, Tecnología y Sociedad) acordes a la investigación están definidas así: La ciencia, de acuerdo con la perspectiva constructivista social, sostiene que los niños desarrollan su comprensión a través de la interacción activa y significativa con el entorno que les rodea, tal como lo plantea Pérez Rubio en su estudio del año 2012. Las experiencias relacionadas a lo científico no necesariamente requieren ser planteadas en laboratorios donde los infantes cuentan con múltiples recursos, sino que pueden llevarse a cabo en entornos abiertos donde la curiosidad, la contemplación y la exploración sean factibles y estimulantes. En el CENTRO PRISMA, como espacio que propone que la ciencia se integre de manera lúdica, a través de la formulación de preguntas y la interacción con diversos materiales, de la libre creación, lo que posibilita que los niños puedan potenciar sus capacidades de razonamiento lógico, solución de conflictos y capacidad argumentativa desde temprana edad.

La tecnología, vista como herramienta de mediación y documentación pedagógica en el preescolar, como un recurso que no solo debe centrarse únicamente en la exposición a dispositivos digitales sino también utilizada como medio de expresión a la que los docentes pueden hacer uso. Elaborar la documentación pedagógica de las experiencias vividas en el aula, registrar detalladamente en formato audiovisual y generar contenidos tanto por los estudiantes como por los educadores posibilita visualizar y comprender los procesos educativos, las ideas emergentes y los logros de aprendizaje alcanzados en el contexto escolar. En el CENTRO PRISMA, los valiosos recursos naturales se integran como un recurso fundamental que potencia la creatividad, permite a los niños llevar a cabo investigaciones sobre temas sencillos, amplía los lenguajes expresivos y posibilita nuevas formas de construir conocimiento en red, en consonancia con la teoría del actor-red propuesta por Latour en 2005.

Sociedad, como el puente hacia la reflexión ética y la diversidad (Garay & Vizcarra, 2022). En la educación inicial se comprenden y valoran como un ámbito fundamental para fomentar la reflexión crítica, el pensamiento ético, la apreciación estética y el intercambio

dialogico. Las diversas experiencias artísticas, científicas y tecnológicas que se pueden vivir en el CENTRO PRISMA adquieren una relevancia significativa cuando logran establecer conexiones profundas con aspectos fundamentales de la condición humana, tales como la emoción, la cultura, el respeto por la diversidad y la consideración activa de la otredad como un sujeto pleno de derechos y singularidades. Integrar las disciplinas humanísticas implica promover y estimular el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de escuchar de manera activa, la creación de relatos y narrativas que enaltezcan y den importancia a la existencia, la diversidad de enfoques y la atención y aceptación hacia uno mismo y hacia los demás.

2.2.3. Categoría 3: Estrategias colaborativas

En una sociedad que cada vez se hace más individual, las estrategias colaborativas y el aprendizaje grupal presentan un gran reto en las aulas, fomentarlos desde la primera infancia fortalece las formas de relación, la ayuda conjunta, el reconocimiento de los otros y la capacidad creadora colectiva. En lo que respecta a esta categoría del aprendizaje colaborativo, se integra dentro de la teoría del constructivismo social de Vygotsky, quien afirmó en 1943 que el aprendizaje colaborativo moviliza la construcción del conocimiento para transformarlo en aprendizaje significativo, esta afirmación hace que las tendencias individuales en el aprendizaje sean dejadas de lado (Mandarachi (2022). También se encuentra el enfoque socioformativo sostenido por Tobón en 2001, quien analizó las contribuciones de diversas corrientes teóricas como el humanismo, el pensamiento sistémico como quinta disciplina y el constructivismo, entre otros aportes para explicar el comportamiento colaborativo entre individuos Tobón y Luna, (2020).

La literatura reciente también ha destacado que la colaboración no solo es una estrategia para el aprendizaje infantil, sino también un pilar fundamental del desarrollo profesional docente. En este campo, Wenger (1998) introduce el concepto de *comunidades de práctica*, entendido como grupos de docentes que comparten saberes, reflexionan colectivamente y construyen identidad profesional a partir de experiencias compartidas.

Estos espacios potencian la innovación pedagógica, fortalecen la reflexión sobre la propia práctica y promueven la transformación de la cultura institucional.

2.2.3.1. Fundamentos del aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo promueve el desarrollo social y cognitivo mediante la cooperación entre pares. Johnson y Johnson (1999) sostienen que la construcción colectiva del conocimiento favorece la empatía, el liderazgo compartido y la resolución de conflictos. En la primera infancia, esto implica crear entornos donde la participación de los niños sea activa, horizontal y significativa. El aprendizaje colaborativo también se extiende al trabajo docente, entendida como un proceso de construcción conjunta de saberes. La propuesta Acompañar a descubrir se fundamenta en la interacción entre maestras, promoviendo la co-creación de estrategias pedagógicas y la reflexión colectiva Kemmis & McTaggart, (1988).

2.2.3.2. Estrategias colaborativas en el CENTRO PRISMA

El CENTRO PRISMA, como espacio interdisciplinario del Gimnasio Bilingüe Campestre Marie Curie, se configura también como un escenario donde la colaboración adquiere un sentido pedagógico profundo. Allí, las experiencias grupales o individuales de exploración artística, tecnológica y científica invitan a los niños a relacionarse entre sí desde la cooperación, el diálogo y la construcción conjunta de significados y el compartir de saberes individuales. En estos procesos, el rol de las docentes cumple un papel importante ya que son ellas quienes median las interacciones, acompañan la escucha activa y posibilitan que el error individual o colectivo sea asumido como una oportunidad para avanzar y no como un obstáculo. De esta manera, el Centro PRISMA se convierte en un lugar donde se tejen formas de aprender que fortalecen tanto lo cognitivo como lo socioemocional.

Sin embargo, estas prácticas colaborativas solo pueden desarrollarse plenamente cuando las docentes han vivido previamente experiencias de trabajo conjunto que les permitan comprender la colaboración no solo como un método, sino como una postura pedagógica. En esta dirección, la estrategia formativa “Acompañar a descubrir” adquiere un lugar central al propiciar espacios de reflexión y diseño pedagógico compartido entre las docentes, permite que ellas mismas experimenten la importancia de construir saberes en colectivo. Solo a partir de esta vivencia profesional es posible que las maestras generen ambientes en los que los niños puedan experimentar la colaboración como una forma genuina de aprender.

En este marco, una de las estrategias implementadas en el CENTRO PRISMA es el Aprendizaje Basado en Proyectos Grupales. A través de pequeños equipos, los niños investigan fenómenos del entorno y construyen explicaciones comunes. Un ejemplo de ello es el proyecto “¿Qué sonidos tiene un bosque?”, donde la recolección de materiales, la creación de instrumentos sonoros y el registro colectivo de hallazgos promueven la cooperación, la empatía y la comunicación entre pares. Tal como señalan Johnson y Johnson (1999), la interdependencia positiva la comprensión de que el aprendizaje de uno contribuye al aprendizaje de todos— es un elemento clave para la motivación y el logro grupal; pero esta interdependencia sólo emerge cuando la docente ha sido formada en prácticas de mediación colaborativa.

De igual forma, las instalaciones de juego y arte se convierten en escenarios donde los niños crean y resignifican, y se promueve el juego colectivo y con sentido, ya que la imaginación y la conversación se entrelazan, y cada niño aporta desde su propia voz y expresión. Aquí, la docente acompaña sin dirigir, orientando con preguntas y observaciones que amplían las posibilidades del grupo y fortalecen la toma de decisiones compartidas, un aspecto trabajado previamente en “Acompañar a descubrir”.

En el ámbito científico, experiencias como el “Laboratorio de sombras” favorecen la investigación colaborativa lúdica. Contemplarse y ver el reflejo de sí mismo o de los objetos hace que los niños formulen hipótesis colectivas, experimenten y registren sus

descubrimientos en bitácoras grupales. Este tipo de prácticas, alineadas con el aprendizaje a través del juego (UNICEF, 2019), desarrollan el pensamiento crítico y habilidades para dialogar.

La tecnología, integrada desde la documentación pedagógica, permite explorar la colaboración a través de registros audiovisuales que los propios niños elaboran y reconstruyen en un “diario de descubrimientos” digital. Guillén y Maldonado (2020) destacan que este tipo de documentación amplía los lenguajes expresivos y favorece procesos de construcción de conocimiento en red, en sintonía con la Teoría del Actor-Red (Latour, 2005).

El componente social puede evidenciarse a través de juegos de roles y dinámicas de diálogo en propuestas que permitan a los niños representar diversas perspectivas para comprender situaciones de su entorno. Esto favorece el desarrollo de la empatía, la argumentación y la sensibilidad hacia los demás (Mojica, 2023).

En conjunto, todas estas estrategias encuentran su sentido más profundo cuando se comprende que la colaboración no surge únicamente del diseño de actividades y propuestas, sino de una formación docente que la modela y la hace posible. Por eso, la estrategia “Acompañar a descubrir” se convierte en la base pedagógica que permite que las prácticas colaborativas en el CENTRO PRISMA sean verdaderas experiencias de encuentro, creación y aprendizaje colectivo.

2.3 Marco Legal

La presente investigación “Enseñar a descubrir” está fundamentada en los marcos jurídicos que respaldan el derecho a una educación integral, crítica y planteada para la primera infancia en Colombia, así como en los lineamientos que dan orientación a la formación docente como un proceso transformador y constante en la educación. En esta mirada, la legislación nacional reconoce a los niños como sujetos plenos de derechos, y a su vez

también exige la calificación ética, pedagógica y profesional de quienes los acompañan en su formación.

Tabla: 1. Marco legal

Norma / Referente Legal	Contenido y relación con la investigación
Constitución Política de Colombia (1991)	Establece en sus artículos 44 y 67 que la educación es un derecho primordial de los niños, y un servicio con función social donde se promueve el desarrollo integral y la participación ciudadana desde los primeros años. Esto implica que las experiencias educativas de la primera infancia deben propiciar pensamiento crítico, expresión, juego y participación activa. Cuando en la práctica las propuestas pedagógicas se reducen a actividades rutinarias, repetitivas o centradas en la transmisión de contenidos, se configura una brecha entre lo que la Constitución manda y lo que efectivamente ocurre en la escuela. Esta investigación se sitúa justamente en esa tensión: buscar cómo, a través del CENTRO PRISMA y de la estrategia formativa “Acompañar a descubrir”, se puede avanzar hacia una educación más coherente con el mandato constitucional.
Ley 1098 de 2006 – Código de Infancia y Adolescencia	Precisa que la primera infancia es decisiva en el desarrollo humano, y que los programas y estrategias deben garantizar el ejercicio de derechos como el juego, la expresión, el arte y la formación científica y cultural. Si se lee desde la vida escolar, este marco legal interpela directamente la calidad de las experiencias que se ofrecen a los niños: no basta con nombrar el arte o la ciencia en los documentos institucionales, sino que deben existir escenarios, tiempos y propuestas concretas que integren estos lenguajes en la cotidianidad del aula. El CENTRO PRISMA, en ese sentido, aparece como una oportunidad para dar cumplimiento a este mandato; sin embargo, la limitada apropiación del espacio por parte de las docentes de primera infancia revela una distancia entre la intención jurídica y la práctica pedagógica real, lo que justifica la necesidad de una formación específica.
Ley 1804 de 2016 – Ley de Cero a Siempre	Sitúa la educación inicial como un derecho inaplazable, y reconoce que su calidad depende, en gran medida, de la formación integral de los agentes educativos. Esta ley promueve prácticas

	educativas sensibles, creativas y conectadas con el contexto, siguiendo un enfoque diferente según la etnia y el territorio. Esto apoya la naturaleza crítica y contextual de esta investigación. Desde una lectura crítica, esta norma no solo habilita, sino que exige procesos de cualificación docente que permitan a las maestras generar experiencias innovadoras, vinculadas con el entorno, y mediadas por la reflexión pedagógica. En el caso del Gimnasio Bilingüe Campestre Marie Curie, la existencia del CENTRO PRISMA como aula especializada contrasta con la dificultad de las docentes para utilizarlo de manera sistemática y significativa. Esta contradicción revela que el mandato de la Ley 1804 aún no se cumple a cabalidad en términos de formación docente, lo cual refuerza la pertinencia de esta investigación.
Ley General de Educación – Ley 115 de 1994	Regula el diseño curricular como una construcción colectiva que debe atender las particularidades del entorno social y cultural. Enfatiza como fines de la educación en la primera infancia, el fomento del pensamiento crítico, la innovación, la exploración libre y el juego como experiencias centrales del aprendizaje. En consecuencia, el currículo no puede entenderse como una lista cerrada de contenidos, sino como una construcción pedagógica viva, en la que la innovación y la reflexión docente tienen un papel central. El hecho de que el CENTRO PRISMA no esté plenamente integrado en la planeación y en las prácticas de aula de las maestras de primera infancia señala, nuevamente, una brecha entre el horizonte normativo y la realidad institucional: existe un recurso innovador, pero sin la formación y la articulación curricular necesarias para que cumpla su propósito.
Decreto 1860 de 1994	Complementa la Ley 115, regulando el diseño curricular y resaltando su construcción participativa, adaptada al entorno cultural y social. Promueve prácticas pedagógicas activas, creativas y con sentido. Sin embargo, en la práctica cotidiana de muchas instituciones, este mandato se ve limitado por la falta de cualificación docente para diseñar e implementar experiencias pedagógicas que respondan a estos criterios. En el caso del Gimnasio Bilingüe Campestre Marie Curie, aunque el CENTRO PRISMA ofrece un ambiente propicio para materializar estas

	orientaciones, (al integrar arte, ciencia, tecnología y sociedad), su potencial no se aprovecha plenamente debido a vacíos en la formación metodológica de las docentes.
--	--

Fuente: Adaptación propia.

Las disposiciones argumentadas en la anterior tabla, abren un escenario para pensar en propuestas como el Centro Prisma, no como un espacio aislado, sino como un espacio de formación y exploración que puede ser integrado a las prácticas pedagógicas habituales de las maestras de preescolar. En conjunto, este marco no sólo es legítimo, sino que requiere la creación de estrategias de formación docente que fortalezcan la relación entre las maestras, los niños y los espacios educativos disponibles. La propuesta investigativa que aquí se plantea busca precisamente responder a ese mandato legal y ético: garantizar el derecho a una educación transformadora desde la primera infancia, a través del fortalecimiento de las habilidades pedagógicas de quienes acompañan ese proceso.

Capítulo 3 – Aspectos metodológicos de la investigación

3.1 Tipo de Estudio.

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, orientado a comprender las percepciones, transformaciones y necesidades pedagógicas de las docentes que participaron en la Fase 1 de la propuesta “Acompañar a descubrir” para el CENTRO PRISMA. Debido a que el propósito central consiste en analizar la práctica docente, comprenderla en contexto y generar acciones de mejora, se adoptó la Investigación Acción Educativa (IAE) como diseño metodológico principal.

La IAE resulta pertinente porque permite estudiar la práctica mientras se transforma. Su carácter cíclico —planear, actuar, observar y reflexionar ofrece un marco adecuado para analizar cómo las docentes se apropian de los principios del CENTRO PRISMA y cómo estos influyen en su manera de acompañar el arte, el juego y la formulación de preguntas en el aula. En este proyecto, cada fase del ciclo metodológico se vivió de manera situada:

primero se identificaron necesidades y concepciones iniciales, luego se diseñaron experiencias de formación, se observaron sus efectos y finalmente se construyeron reflexiones conjuntas con las maestras.

En un estudio realizado en Colombia, Ramírez (2021) aplicó un modelo de IAE para fortalecer el uso de tecnologías digitales en la enseñanza de la primera infancia, logrando resultados positivos en el aprendizaje de los niños y en la competencia tecnológica de los docentes. En el contexto latinoamericano, Vega et al. (2023) destacaron que la IAE fomenta una colaboración activa entre investigadores y educadores, lo que resulta en prácticas pedagógicas más efectivas. Finalmente, un artículo en inglés de *Birth to 5 Matters* (2025) exploró cómo la IAE puede ser utilizada para desarrollar el pensamiento crítico en niños pequeños, destacando la importancia de la reflexión y la evaluación continua en el proceso educativo. Este diseño se articula con una perspectiva sociocrítica, que entiende la educación como un espacio para cuestionar, interpretar y transformar las prácticas pedagógicas. Esta perspectiva reconoce a las docentes como agentes capaces de analizar sus propias acciones, comprender sus implicaciones y generar cambios en beneficio de los niños. En el contexto del CENTRO PRISMA, la perspectiva sociocrítica resulta especialmente valiosa porque el enfoque interdisciplinario del ecosistema pedagógico exige maestras reflexivas, capaces de revisar sus decisiones, reconocer tensiones y construir nuevas formas de acompañar los procesos de exploración infantil.

La Investigación Acción Educativa (IAE), En consecuencia, la combinación de la IAE con la perspectiva sociocrítica no solo ofrece un método para recolectar y analizar información, sino que se convierte en una ruta formativa que acompaña a las docentes a comprender su rol más allá de la instrucción. A través de esta metodología, las maestras vivenciaron procesos colaborativos, analizaron su propio quehacer y fortalecieron su capacidad para diseñar experiencias significativas en arte, juego y pregunta. Por ello, este enfoque metodológico representa una acción viable y coherente con el propósito del proyecto: Fortalecer las habilidades pedagógicas de las maestras de preescolar, mediante el diseño e implementación de la estrategia “Acompañar a descubrir” basadas en el enfoque del Centro Prisma del Gimnasio Bilingue Campestre Marie Curie.

3.1.1 Perspectiva epistemológica:

La perspectiva sociocrítica parte de una idea sencilla pero relevante: el conocimiento no nace de manera aislada, sino que se construye entre las personas y en relación con su entorno.

Desde esta mirada, la educación no es solo un espacio para enseñar contenidos, sino un escenario para pensar, dialogar y transformar la realidad que vivimos.

Este enfoque invita a que docentes, estudiantes y comunidades participen activamente en la comprensión de su contexto, cuestionen lo que consideran natural o incuestionable y busquen maneras de mejorar sus prácticas. Más que transmitir información, la enseñanza se convierte en un proceso compartido, donde la conversación, la reflexión y la participación son herramientas centrales para aprender y para generar cambios que respondan a las necesidades sociales y culturales de cada comunidad.

Habermas (1987) plantea que la racionalidad comunicativa es clave en la construcción de una sociedad más justa, lo que implica que los docentes deben participar activamente en procesos reflexivos sobre sus prácticas. Autores como Habermas señalan que el diálogo es esencial para construir sociedades más justas, pues permite que las personas hablen, escuchen y revisen críticamente sus acciones. De forma complementaria, Freire (1970) propone que la educación debe partir de la vida cotidiana de los estudiantes y de los desafíos que enfrentan, reconociendo que la transformación nace cuando las personas se apropian de su realidad y buscan comprenderla desde una mirada crítica.

Así, la perspectiva sociocrítica entiende la educación como un espacio vivo y dinámico donde es posible cuestionar prácticas, desafiar desigualdades y construir alternativas más humanas y conscientes. En este marco, el rol docente se fortalece como un acompañante que aprende mientras enseña, que se pregunta por el sentido de su labor y que busca, junto con sus estudiantes, transformar su entorno de manera significativa.

3.1.2 Aplicación de la Perspectiva Sociocrítica en el CENTRO PRISMA

En el contexto del CENTRO PRISMA, la Perspectiva Sociocrítica se emplea como un marco teórico para analizar y transformar la práctica pedagógica de las docentes. A través de un proceso reflexivo y participativo, se busca que las maestras de preescolar examinen sus

prácticas pedagógicas y las adapten de manera crítica para responder a las necesidades reales de sus estudiantes. La implementación de estrategias basadas en la colaboración y el diálogo permite que las docentes desarrollen una mayor conciencia sobre el impacto de sus intervenciones en el aula, fortaleciendo su rol como agentes de cambio en la educación.

Desde este enfoque, el CENTRO PRISMA no solo se concibe como un espacio de aprendizaje, sino como un escenario de transformación en el que se fomenta la autonomía de las docentes y el cuestionamiento de prácticas tradicionales. A través de la aplicación de la Investigación Acción Educativa, se generan estrategias pedagógicas innovadoras que buscan mejorar la calidad de la enseñanza y contribuir a la construcción de una comunidad educativa más equitativa y participativa.

3.2 Población

La población del estudio estuvo constituida por seis docentes del nivel de preescolar del Gimnasio Bilingüe Campestre Marie Curie, quienes se desempeñan en los grados pre-kínder, (2) kínder (2) y transición (2). Esta población corresponde al total de maestras involucradas directamente en la implementación de la Fase 1 del proceso formativo del CENTRO PRISMA, lo que garantiza una cobertura completa del equipo docente pertinente para el análisis.

La selección fue intencional y respondió a criterios de pertinencia metodológica:

1. Participación activa en los laboratorios de formación de la fase 1 vinculados a la estrategia “Acompañar a descubrir”.
2. Relación directa con el fenómeno de estudio, específicamente la apropiación y puesta en práctica del enfoque interdisciplinario del CENTRO PRISMA.
3. Disponibilidad para procesos de investigación, incluyendo entrevistas, observación de aula y actividades de reflexión pedagógica.

La muestra coincidió con la población debido a su tamaño reducido y homogéneo en términos de nivel educativo, lo que permitió un acceso total a las experiencias y percepciones del grupo. No obstante, se mantuvo variabilidad interna asociada al grado que cada docente acompaña, lo cual enriqueció el análisis comparativo. Esta diversidad permitió identificar

patrones comunes y particularidades en las prácticas pedagógicas, aportando una visión más amplia sobre el proceso de apropiación del CENTRO PRISMA en el nivel inicial.

La población del estudio estuvo conformada por seis maestras de nivel preescolar del Gimnasio Campestre Bilingüe Marie Curie (M1–M6), quienes trabajan en los grados pre–kínder, kínder y transición. Ellas representan al equipo completo de docentes que participaron en la Fase 1 del proceso, y fueron seleccionadas de manera intencional porque estaban directamente involucradas en las actividades formativas y mostraron disposición para participar en entrevistas, talleres y momentos de observación.

La participación de dos maestras por cada grado del nivel preescolar permitió recoger una visión amplia y equilibrada de las prácticas pedagógicas. Al integrar las percepciones de docentes de todos los niveles, fue posible identificar puntos en común, así como particularidades relacionadas con las edades y necesidades de los grupos que acompañan. Esta diversidad de voces enriqueció el análisis y abrió la posibilidad de construir una propuesta formativa que responda a las realidades de la mayoría de los grados de preescolar, favoreciendo la apropiación pedagógica del CENTRO PRISMA desde una mirada más completa y situada.

3.3 Procedimiento

El procedimiento se desarrolló a partir de un ciclo continuo de Investigación Acción Educativa (IAE), entendido no como una secuencia lineal de actividades, sino como un proceso dinámico de reflexión–acción–reflexión que se profundiza y redimensiona a medida que avanza la experiencia formativa. En este estudio, la IAE se articuló con el propósito de comprender y fortalecer las prácticas pedagógicas de las maestras participantes, permitiendo que cada acción realizada generará nuevas preguntas y que cada reflexión orientara la siguiente intervención.

El proceso inició con un acercamiento exploratorio al contexto, en el que se revisaron documentos institucionales, se conversó con las maestras y se reconocieron sus concepciones iniciales sobre el CENTRO PRISMA, la mediación pedagógica y el uso del

arte, el juego y la pregunta. Estos insumos no constituyeron una “fase previa” separada de la acción, sino el punto de partida reflexivo que permitió delimitar las necesidades reales del equipo docente.

A partir de esta comprensión inicial, se diseñaron y desarrollaron los laboratorios de la estrategia “Acompañar a descubrir”, los cuales constituyeron la primera acción intencionada dentro del ciclo de IAE. Durante estos encuentros, las maestras vivenciaron experiencias interdisciplinarias que permitieron observar sus interacciones, lenguajes, formas de acompañamiento y modos de preguntar. Estas acciones no se concibieron como intervenciones aisladas, sino como detonantes para un proceso reflexivo continuo tanto individual como colectivo.

La Investigación Acción Educativa (IAE), según Kemmis y McTaggart (1988), se realizaron observaciones en aula y registros sistemáticos en diarios de campo. Estas observaciones no operaron como una fase independiente, sino como parte del mismo ciclo, permitiendo contrastar lo vivido en los laboratorios con lo que ocurría en la práctica cotidiana con los niños. Cada observación generó nuevas interpretaciones, ajustes en las preguntas de investigación y decisiones para fortalecer las experiencias formativas posteriores.

TABLA: 2 Matriz Fases de Investigación (IAE)

FASE	OBJETIVO	ACTIVIDADES PRINCIPALES	SUSTENTO TEÓRICO (IAE)
1. Planificación reflexiva	Precisar de manera situada qué intervenir, con qué recursos y criterios de evaluación, partiendo de un diagnóstico contextual.	- Acercamiento institucional y obtención de permisos - Revisión documental (PEI, planeaciones) - Lectura preliminar de entrevistas. - Diseño de laboratorios de la estrategia “Acompañar a descubrir”	La Planificación es la fase inicial del ciclo de IAE; flexible y situada, orienta la acción basada en necesidades reales y evidencia previa (Kemmis & McTaggart, 1988).
2. Acción – intervención	Implementar experiencias formativas que permitan transformar o poner a prueba prácticas docentes.	- Ejecución de laboratorios (reconocimiento del Centro PRISMA, aprender a preguntar) - Entrevistas abiertas durante y después de los laboratorios. - Co-observación entre pares	La Acción es un acto intencional que genera evidencia y nuevas preguntas; inseparable de observación y reflexión (Kemmis & McTaggart, 1988).
3. Observación participante y sistemática	Recoger evidencia sobre la práctica docente real para contrastar lo pensado con lo ocurrido.	- Observación en aulas y laboratorios - Registro en diarios de campo (interacciones, preguntas, apoyo) - Triangulación con	La observación participante sistemática permite identificar brechas, aciertos y generar interpretaciones que retroalimentan la acción y la reflexión (Kemmis & McTaggart, 1988).

		entrevistas y revisión documental.	
4. Reflexión colectiva y ajuste.	Crear sentidos compartidos, analizar evidencias y planificar ajustes para la siguiente intervención.	- Sesiones de devolución de hallazgos - Validación con maestras - Rediseño de actividades y laboratorios.	La reflexión es el motor del ciclo IAE, orienta la mejora continua, permite ajustes en la Acción y Planificación, y promueve el aprendizaje colectivo (Kemmis & McTaggart, 1988).

Fuente: Adaptación propia.

3.4 Técnicas para la recolección de datos

Las técnicas de recolección de información utilizadas en el estudio, explica cómo estas permitieron comprender la experiencia formativa de las docentes dentro del enfoque de Investigación Acción Educativa. Para ello, se emplearon entrevistas abiertas aplicadas a las seis maestras participantes, observaciones de aula, diarios de campo y revisión documental. Estas técnicas se integraron de manera complementaria: las entrevistas aportaron la voz reflexiva de las docentes sobre su rol y los aprendizajes; las observaciones permitieron contrastar esos relatos con su práctica real; los diarios de campo registraron interpretaciones y hallazgos emergentes durante el proceso; y la revisión documental contextualiza las prácticas dentro del enfoque pedagógico de la institución. En conjunto, estas técnicas ofrecieron una visión amplia y profunda del proceso formativo, coherente con el carácter recurrente y reflexivo de la Investigación Acción Educativa.

3.4.1 Técnicas

Entrevistas semi estructuradas: Se aplicó una entrevista abierta a las seis maestras participantes, compuesta por cinco preguntas orientadas a identificar:

Comprensión del propósito pedagógico del CENTRO PRISMA.

Importancia de la pregunta como mediación pedagógica.

Concepciones del rol docente como acompañante en arte y juego.

Valor formativo de los talleres en relación con la primera infancia.

Disposición a continuar en las Fases 2 y 3.

Las respuestas permiten identificar transformaciones significativas. Por ejemplo:

M1 y M5 destacan que la pregunta despierta curiosidad y pensamiento crítico.

M2 y M6 afirma que los talleres ayudan a concebir el acto pedagógico como un proceso sin temor al error.

M3 resalta la importancia de la interdisciplinariedad y del rol docente desde la pedagogía crítica.

Todas las maestras expresan interés en continuar con las fases siguientes.

Grupos focales: De acuerdo con Morgan (1997), los grupos focales se utilizaron como una técnica complementaria de recolección de información orientada a comprender de manera colectiva las percepciones, tensiones y transformaciones generadas durante el proceso formativo. A diferencia de su mención en el procedimiento (3.3), donde se describieron como espacios de diálogo insertos en las fases de acción y reflexión, aquí se aclara su papel como instrumento formal dentro del estudio. En la fase de diagnóstico, los grupos focales permitieron identificar necesidades, concepciones previas y expectativas de las maestras respecto al CENTRO PRISMA y al uso de la pregunta, el arte y el juego en su práctica. Posteriormente, en la fase de evaluación del impacto de la intervención, se llevaron a cabo nuevos grupos focales orientados a analizar los cambios percibidos después de los laboratorios “Acompañar a descubrir”, validar hallazgos preliminares y profundizar en los aprendizajes emergentes. Esta organización evitó la duplicidad con las entrevistas semi estructuradas, las cuales se emplearon principalmente como instrumento de reflexión individual post-intervención. En conjunto, los grupos focales aportaron una comprensión colectiva y situada del proceso, permitiendo contrastar experiencias, identificar patrones compartidos y fortalecer la interpretación global del ciclo de Investigación Acción Educativa.

Observación participante: Basándose en Kemmis (2005), es una técnica de recolección de información en la que el investigador se integra de manera activa y consciente en el contexto que estudia, participando en las actividades mientras observa de forma sistemática lo que ocurre.

En el contexto educativo, esta técnica permite captar elementos que no siempre emergen en entrevistas o cuestionarios, como gestos, interacciones espontáneas, formas de acompañamiento docente, modos de preguntar, tiempos de intervención y comportamientos cotidianos que revelan la práctica real. El investigador registra estas experiencias mediante diarios de campo, notas descriptivas y reflexiones, articulando lo vivido con los objetivos del estudio. Así, la observación participante se convierte en una herramienta clave para comprender la cultura pedagógica del aula, las dinámicas de los niños y la manera en que las maestras ponen en práctica o transforman lo aprendido en procesos formativos como los laboratorios al CENTRO PRISMA.

Análisis de contenido: Desde una perspectiva cualitativa, esta técnica, según Taylor y Bogdan (1987), es un proceso sistemático que permite comprender, interpretar y evaluar fenómenos, prácticas, políticas o resultados dentro del ámbito escolar o formativo. No se limita a describir lo que ocurre, sino que busca explicar *por qué* sucede, *cómo* se relacionan los distintos elementos del contexto y *qué implicaciones* tiene para la enseñanza y el aprendizaje.

En términos técnicos, un análisis de contenido integra:

Recolección de información (observaciones, entrevistas, documentos, resultados de aprendizaje).

Interpretación crítica de los datos, identificando patrones, tensiones, fortalezas y necesidades.

Comprensión del contexto: cultura escolar, prácticas docentes, condiciones institucionales y características de los niños.

Formulación de conclusiones que permitan mejorar procesos, ajustar estrategias o tomar decisiones fundamentadas.

Este tipo de análisis es clave para innovar y transformar la práctica educativa, ya que permite mirar la realidad escolar con distancia crítica, reconocer lo que funciona, identificar lo que requiere fortalecimiento y, sobre todo, proponer acciones que respondan a necesidades reales. En estudios como los desarrollados en el CENTRO PRISMA, el análisis de contenido ayuda a comprender cómo aprenden los niños, cómo enseñan las docentes y cómo los procesos formativos impactan sus prácticas pedagógicas.

3.4.2 Instrumentos

En esta investigación basada en el enfoque PRISMA, se emplearon tres instrumentos principales para la recolección y análisis de información: Guía de preguntas para entrevistas, diarios de campo y revisión documental. Cada uno cumplió una función específica dentro del proceso metodológico.

Tabla 3. Matriz Metodológica de la investigación

Objetivos del estudio	Categorías	Técnicas de recolección de datos	Fases de la IAE	Instrumentos
Caracterizar las prácticas pedagógicas de interacción de las maestras de preescolar, frente al Centro PRISMA que posibiliten nuevas formas de vinculación.	Pensamiento Crítico	Entrevistas semiestructuradas	Planificación	Guía de preguntas para entrevistas
Diseñar e implementar la estrategia “Acompañar a descubrir” como propuesta formativa para potenciar las habilidades pedagógicas en las maestras de preescolar frente al uso del centro PRISMA.	Innovación Pedagógica	Grupos focales (guiar discusiones grupales abiertas sobre el tema específico)	Acción	Guía de preguntas para grupos focales con preguntas abiertas y que permitan la interacción grupal
Reflexionar los aprendizajes y transformaciones pedagógicas generadas durante el proceso de aplicación de la estrategia.	Estrategias Colaborativas	Observación participante (observar y registrar comportamientos en el contexto natural de sujeto)	Observación	Registro y de observaciones registro audiovisuales, notas de campo.

Fuente: Adaptación propia.

3.5 Técnicas para el análisis de datos.

El presente apartado expone el análisis de los resultados obtenidos en el marco de la investigación “Acompañar a Descubrir”. Para superar una lectura meramente descriptiva de los hallazgos, se procedió a realizar una triangulación metodológica. Este proceso articuló la información proveniente de la revisión documental (PEI y planeaciones), los grupos focales (percepciones docentes) y los diarios de campo (observación de la práctica real), procesados mediante el software MAXQDA para la codificación y análisis de frecuencia.

El análisis se estructuró en función de las tres categorías apriorísticas del estudio: Pensamiento Crítico, Innovación Pedagógica y Estrategias Colaborativas. Esta integración permite contrastar el discurso institucional y las concepciones docentes frente a su realidad operativa en el aula, identificando tensiones, rupturas y oportunidades para la implementación del enfoque del CENTRO PRISMA.

La población participante (M1 a M6) representa una muestra diversa en términos de apropiación pedagógica, lo que permitió identificar perfiles diferenciados de interacción docente.

Tabla 4: Codificación Maestras

Nombre de las Maestras	Codificación
Paola Valentina	M1
Angie Katherine Martínez	M2
Alix Morales	M3
Paula Andrea Peña	M4
Dayana Carolina Piñeros	M5
Yeimy Alejandra Gómez	M6

Los instrumentos utilizados incluyeron entrevistas semiestructuradas, grupos focales y diarios de campo, los cuales permitieron explorar en profundidad las prácticas pedagógicas desde tres categorías analíticas: Pensamiento Crítico, Innovación Pedagógica e implementación de Estrategias Colaborativas.

3.5.1 Categoría 1: Pensamiento Crítico – Entre el discurso institucional y la práctica de aula

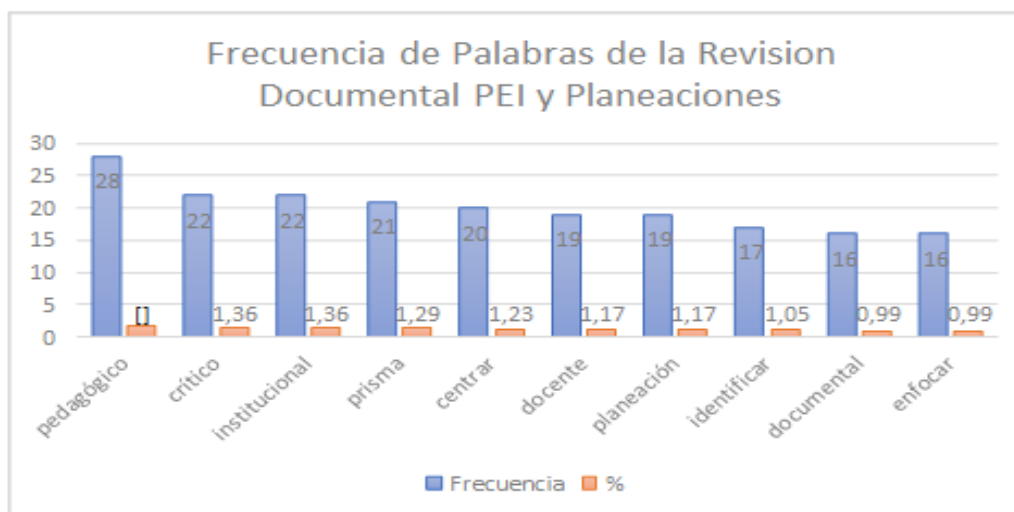
El análisis cruzado de los instrumentos revela una disonancia significativa entre el horizonte institucional y la práctica pedagógica cotidiana, la revisión documental del PEI y las planeaciones pedagógicas arrojó que la palabra "Crítico" tiene una alta frecuencia de aparición (22 repeticiones, 1,36%), ubicándose discursivamente al mismo nivel que términos como "Institucional". Esto sugiere que, teóricamente, el Gimnasio Campestre Bilingüe Marie Curie asume el pensamiento crítico como un pilar transversal. Sin embargo, al contrastar esto con los diarios de Campo, se evidencia que la operacionalización de este concepto es limitada. En la práctica de aula predominan actividades de repetición y trazos mecánicos, alejadas de la indagación y la problematización que autores como Freire (1970) consideran esenciales para la construcción del sujeto crítico.

Perfiles docentes y niveles de apropiación Los resultados del Grupo Focal (ver Gráficas 1 y 2) permiten perfilar dos posturas pedagógicas claras frente al pensamiento crítico:

El perfil reflexivo (M1, M6): La docente M1, quien obtuvo los puntajes más altos en actividades orientadas al pensamiento crítico (4.0) y promoción de la curiosidad (3.58), demuestra una coherencia entre su discurso y su práctica. Sus intervenciones en el aula, trianguladas con la observación, muestran que utiliza la pregunta no como mecanismo de evaluación, sino como detonante de hipótesis. Esto valida la premisa de que el pensamiento crítico en la primera infancia emerge cuando el docente actúa como un mediador que legitima la voz del niño, tal como lo sugiere la pedagogía crítica.

El perfil instructivo (M2): En contraste, M2 presenta los índices más bajos (1.24 en actividades y 1.23 en rol). La observación de su práctica sugiere una concepción del rol docente centrada en la dirección y el control, donde el "error" es visto como fallo y no como oportunidad de aprendizaje. Esta postura representa una barrera para la apropiación del Centro PRISMA, cuyo enfoque requiere transitar de la instrucción directa a la exploración acompañada.

Grafica Uno: Análisis Revisión Documental PEI y Planeaciones Pedagógicas



Fuente:

Elaboración propia.

En síntesis, aunque el discurso institucional promueve lo "crítico", la práctica real oscila entre docentes que ya intuyen el aula como espacio de investigación (M1) y aquellos que requieren de la estrategia formativa para deconstruir prácticas tradicionales (M2, M4).

El análisis de la revisión documental, aplicado al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y las planeaciones pedagógicas, revela una predominancia absoluta del término "pedagógico", el cual encabeza la lista con 28 apariciones. Este hallazgo sugiere que los documentos rectores de la institución no cumplen una función meramente administrativa, sino que priorizan explícitamente la reflexión sobre la enseñanza y la experiencia formativa. Esta orientación central hacia lo pedagógico se vincula directamente con la categoría de *innovación pedagógica*, indicando que

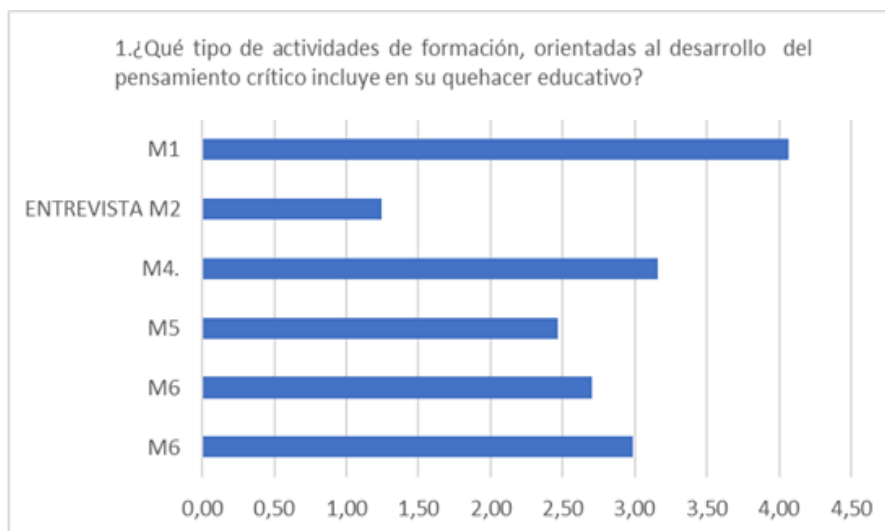
existe una base institucional sólida que valora la transformación constante de las prácticas de enseñanza.

En un segundo nivel de importancia, los términos "crítico" e "institucional" aparecen con la misma frecuencia (22 repeticiones), lo que establece una conexión directa con la categoría de *Pensamiento Crítico* de la investigación. La alta recurrencia de la palabra "crítico" evidencia una intención institucional declarada de fomentar procesos reflexivos, cuestionadores y analíticos, alineándose teóricamente con los postulados de la pedagogía crítica. Esto implica que el marco normativo del colegio ("institucional") ya contempla el desarrollo de estas habilidades como un objetivo esencial, lo que valida la pertinencia de intervenir en las prácticas docentes para operacionalizar este discurso en el aula.

Finalmente, la presencia significativa de palabras como "Prisma" (20 repeticiones) junto a "docente" y "planeación" (19 repeticiones cada una) demuestra que el Centro PRISMA es concebido como un eje central y no periférico dentro de la estrategia educativa. La comparación entre estos términos sugiere que la articulación del enfoque PRISMA depende intrínsecamente de una "planeación" docente estructurada e intencionada. Así, el análisis concluye que, para la institución, la innovación y el aprendizaje significativo requieren de un docente que sepa "enfocar" e "identificar" las oportunidades educativas dentro de este ecosistema interdisciplinario.

3.5.2 Categoría 2: Innovación

Gráfica 2: Categoría Pensamiento Crítico



Fuente: Elaboración propia.

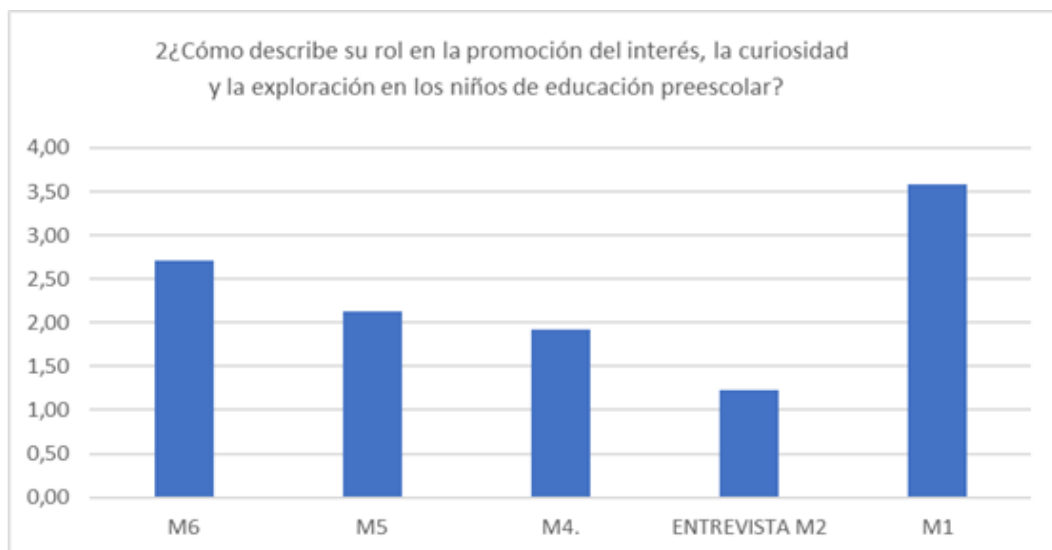
La innovación pedagógica en el contexto estudiado se manifiesta de manera desigual. Al analizar los datos, se observa una apropiación parcial del concepto de innovación: las maestras relacionan fuertemente la innovación con el cuerpo y el arte, pero muestran una desconexión notable con la tecnología y los nuevos lenguajes digitales.

El cuerpo como territorio de innovación como se observa en la Gráfica 3, docentes como M4 (2,85%) y M6 (2,44%) muestra una tendencia a integrar lenguajes artísticos y expresivos. La observación de campo corroboró que el uso de canciones, metáforas y expresión corporal es frecuente. Esto es positivo y se alinea con la propuesta de Eisner (2004) sobre el arte como constructor de conocimiento; las docentes intuyen que innovar implica movilizar la emoción y los sentidos.

La tecnología: el análisis revela una debilidad estructural en la dimensión tecnológica. La Gráfica 4 evidencia puntajes bajos y una presencia marginal de las TIC en el aula (M2 con 0.80%). Lo "tecnológico" se limita actualmente a usos instrumentales básicos (temporizadores, reproducción de música), sin llegar a ser una herramienta de mediación para el descubrimiento o la documentación pedagógica.

Argumento central: Existe una ruptura en la concepción de innovación. Mientras el documento institucional (PEI) y el enfoque PRISMA exigen una integración interdisciplinar (Arte + Ciencia + Tecnología), los docentes operan mayoritariamente desde lo analógico y corporal. La falta de competencia digital docente, señalada por Cabero-Almenara (2020), no es solo técnica, sino pedagógica: no se utiliza la tecnología para potenciar la pregunta o la investigación infantil. Esto justifica la necesidad de la estrategia "Acompañar a descubrir" para resignificar la tecnología no como un "aparato" sino como un lenguaje de exploración.

Gráfica 3: Categoría Pensamiento Crítico



Fuente:

Elaboración propia.

El gráfico establece una jerarquía clara de conceptos, revelando la intencionalidad principal de los documentos revisados (PEI y planeaciones). La palabra **"pedagógico"** encabeza la frecuencia con **28** apariciones, lo que subraya el enfoque central de la institución en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la teoría educativa sobre otros aspectos (como el administrativo o financiero). En un segundo nivel de relevancia, aparecen con igual frecuencia (**22** repeticiones)

los términos "**crítico**" e "**institucional**". Esta paridad es un hallazgo significativo, pues indica que el colegio busca activamente conciliar el cumplimiento de normativas y estructuras ("institucional") con el desarrollo de habilidades de análisis y reflexión en los estudiantes ("crítico"), creando un marco propicio, al menos en el discurso, para el desarrollo de la pedagogía **crítica**.

La alta frecuencia de la palabra "**crítico**" (22 veces, 1,36%) es fundamental, ya que se alinea directamente con una de las categorías centrales de la investigación. Esto confirma que existe una **intención declarada** en los rectores de fomentar un rol docente que impulse el pensamiento crítico, validando la necesidad de la estrategia formativa "Acompañar a descubrir" para llevar esta intención del discurso a la práctica observable en el aula. Seguidamente, el término "**Prisma**" (21 repeticiones) reafirma que el centro de interés del estudio es un eje articulador y no un elemento secundario en la visión educativa. Este enfoque multidimensional (arte, ciencia, tecnología) se establece, así como el vehículo principal para operar tanto lo "pedagógico" como lo "crítico" en la institución.

Finalmente, la gráfica destaca la dimensión operativa del trabajo docente. Las palabras "**docente**" y "**planeación**" aparecen con una frecuencia idéntica de **19** repeticiones. Esta asociación subraya que el desarrollo curricular y la innovación no se conciben como actos espontáneos, sino como procesos estructurados y planificados. Los términos relacionados como "**identificar**" (17 repeticiones) y "**enfocar**" (16 repeticiones) refuerzan esta idea, indicando que se espera que el profesor sea un agente activo encargado de seleccionar, organizar y dirigir la atención de los estudiantes hacia objetivos de aprendizaje definidos. En conclusión, el análisis de frecuencia demuestra que el colegio posee un discurso **pedagógico y crítico** que se debe canalizar y concretar mediante la **planeación estratégica** del docente, lo que justifica la intervención formativa.

Gráfica 4: Categoría Innovación Pedagógica

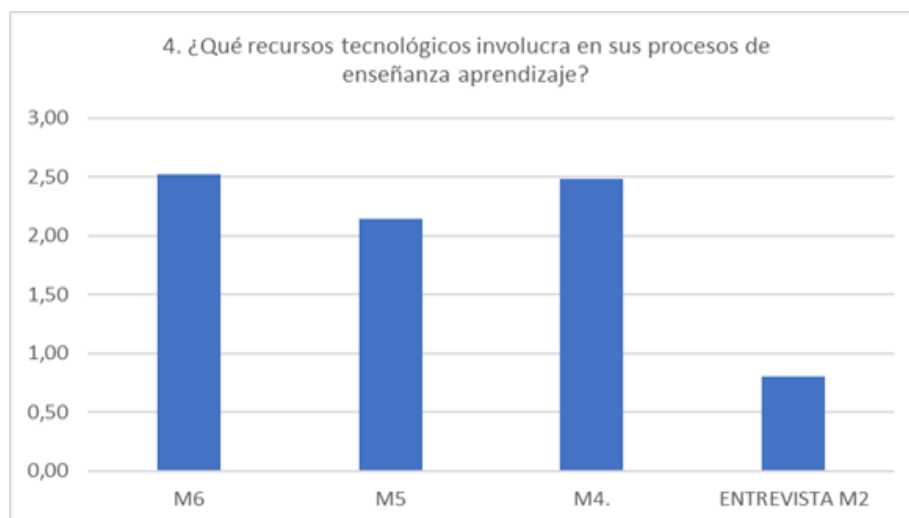


Fuente: Elaboración propia.

El gráfico establece una jerarquía clara de conceptos, revelando la intencionalidad principal de los documentos revisados (PEI y planeaciones). La palabra "**pedagógico**" encabeza la frecuencia con 28 apariciones, lo que subraya el enfoque central de la institución en el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre otros aspectos. En un segundo nivel de relevancia, aparecen con igual frecuencia (22 repeticiones) los términos "**crítico**" e "**institucional**". Esta paridad es un hallazgo significativo, pues indica que el colegio busca activamente conciliar el cumplimiento de normativas y estructuras ("institucional") con el desarrollo de habilidades de análisis y reflexión en los estudiantes ("crítico"). Esto demuestra que el marco discursivo institucional está alineado con la **pedagogía crítica**.

La alta frecuencia de la palabra "**crítico**" es fundamental, ya que se alinea directamente con la categoría de *Pensamiento Crítico* de la investigación. Esto confirma que existe una **intención declarada** en los rectores de fomentar un rol docente que impulse la reflexión, validando la necesidad de la estrategia formativa para llevar esta intención a la práctica. Seguidamente, el término "**Prisma**" (21 repeticiones) reafirma que el centro de interés del estudio no es un elemento secundario. Su mención tan alta en el PEI y las planeaciones establece su rol como el **eje articulador** y el vehículo principal para operar los objetivos de desarrollo integral (arte, ciencia, tecnología) establecidos por la institución.

Gráfica 5: Categoría Innovación Pedagógica



Fuente: elaboración propia.

La gráfica destaca la dimensión operativa del trabajo. Las palabras "docente" y "planeación" aparecen con una frecuencia idéntica de 19 repeticiones. Esta asociación subraya que el desarrollo curricular y la innovación no se conciben como actos espontáneos, sino como procesos estructurados y organizados. Los términos relacionados como "identificar" (17 repeticiones) y "enfocar" (16 repeticiones) refuerzan esta idea, indicando que se espera que el profesor sea un agente activo que debe seleccionar y dirigir la atención de los estudiantes. En conclusión, el análisis de frecuencia demuestra que el colegio posee un discurso robusto pedagógico y crítico que se debe canalizar y concretar mediante la planeación estratégica del docente, justificando la intervención formativa para asegurar la coherencia entre el discurso y la práctica.

3.5.3. Categoría 3: Estrategias Colaborativas – Del trabajo paralelo a la construcción conjunta

Gráfica 6: Categoría Estrategias Colaborativas.



Fuente: Elaboración propia.

La tercera categoría analizada expone cómo se construyen las relaciones de aprendizaje en el aula. El análisis de contenido de los Diarios de Campo y el Grupo Focal (Gráfica 6) revela una tendencia hacia el individualismo pedagógico.

Si bien términos como "Prisma" y "Centrar" aparecen con frecuencia en los documentos institucionales, sugiriendo una visión de ecosistema y comunidad, la realidad observada muestra que las interacciones predominantes son maestra-niño (unidireccional) o niño-material (individual).

- **Interacción y colaboración**

- M4 (3.02) y la excepción socioemocional: La docente M4 destaca en la promoción de espacios colaborativos. Su práctica incorpora dinámicas de cierre grupal y reconocimiento del otro, acercándose a los postulados de Johnson & Johnson (1999) sobre la interdependencia positiva.

- La tendencia general (M2, M5): La mayoría de las prácticas observadas, especialmente en M2 (0,95), favorecen la interacción uno a uno. El trabajo en pequeños grupos, vital para el enfoque socioconstructivista y para el funcionamiento del CENTRO PRISMA, es caso.

Esto implica que la "colaboración" es entendida por las docentes más como socialización (estar juntos) que como co-construcción de conocimiento (aprender juntos). Esta distinción es crucial: para que el CeENTRO PRISMA funcione como laboratorio de experiencias, las maestras deben aprender a diseñar provocaciones que requieran la cooperación entre pares, superando la atomización de las actividades de mesa tradicionales.

3.5.4 Síntesis del Diagnóstico

La triangulación de estos datos permite concluir que los docentes del Gimnasio Campestre Bilingüe Marie Curie poseen fortalezas en el manejo de grupo y disposición hacia lo artístico, pero enfrentan barreras metodológicas específicas:

1. Un entendimiento instrumental de la tecnología.
2. Una dificultad para soltar el control directivo en favor de la autonomía y el pensamiento crítico (a excepción de M1).
3. Una práctica colaborativa incipiente.

Estos hallazgos no sólo caracterizan el estado actual (Objetivo Específico 1), sino que fundamentan empíricamente el diseño de la estrategia "Acompañar a descubrir", orientada precisamente a cerrar la brecha entre la intención institucional y la realidad del aula.

3.6 Consideraciones éticas y de integridad científica

Las consideraciones éticas se centran en la protección de la dignidad, la privacidad y los derechos de los sujetos de estudio:

- **Consentimiento Informado (Libre y Voluntario):** Es el pilar fundamental. El documento menciona explícitamente los anexos A y B (**Consentimiento Institucional** y **Consentimiento Participantes**). Esto asegura que la institución y cada maestra hayan sido informadas de los objetivos, procedimientos, riesgos y beneficios del estudio, y que su participación es totalmente voluntaria, sin que la negativa implique perjuicio profesional.

- **Confidencialidad y anonimato:** Dado que se analizan percepciones y prácticas pedagógicas, el riesgo de exponer a los docentes a juicios o consecuencias laborales es alto. El uso de códigos (M1, M2, M3, etc.) en el análisis de datos (como se ve en el apartado 3.5) es una medida crucial para garantizar el anonimato y proteger la identidad de los participantes, manteniendo la confidencialidad de la información recolectada.

- **No Maleficencia y Beneficencia:** La investigación debe garantizar que la intervención ("Acompañar a Descubrir") y la recolección de datos no causen daño físico, psicológico o profesional. Por el contrario, se debe buscar el beneficio de los participantes a través del fortalecimiento de sus "habilidades pedagógicas" (según el resumen), cumpliendo con el principio de beneficencia.

Integridad Científica (Rigor Metodológico)

Las consideraciones de integridad científica garantizan la validez, confiabilidad y honestidad de los resultados presentados:

- **Rigor y Transparencia Metodológica:** La integridad se demuestra a través de la metodología. El análisis de datos debe ser transparente y riguroso. La aplicación de la **triangulación metodológica** (revisión documental, grupos focales, diarios de campo) y el uso de software de análisis cualitativo (MAXQDA, según el apartado 3.5) añaden robustez al estudio, evitando sesgos derivados de la interpretación de una sola fuente de datos.

- **Fidelidad y Transparencia en el Análisis de Datos:** Los hallazgos presentados deben reflejar fielmente los datos brutos. La observación del asesor sobre la "repetición de conclusiones" y el "uso mecánico de las citas" es una alerta de integridad, pues sugiere que el análisis podría no ser lo suficientemente profundo o interpretativo. La corrección propuesta en el punto 3.5 buscó mejorar la estructura argumentativa para evitar la manipulación o la superficialidad de los resultados.

- **Integridad en la Referenciación y Autoría:** La bibliografía debe ser completa y rigurosa, atribuyendo correctamente las ideas de otros autores (Freire, Vygotsky, etc.). La lista de referencias visible al final del documento confirma que se ha atendido al principio de citación para evitar el plagio y dar crédito a la base teórica del estudio.

3.7 Propuesta

Para extender la comprensión del proceso formativo, se pone a disposición el siguiente enlace:

https://www.canva.com/design/DAG432vMjtQ/onC5FKpMdl31s_bWitZDYg/edit?utm_content

[=DAG432vMjtQ&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton](https://www.researchgate.net/publication/354432642/formacion-docente-Acompa%C3%B1ar-a-descubrir) que incluye la propuesta integral de [formación docente](#) "Acompañar a descubrir", con el fin de ampliar el entendimiento del proceso formativo creado en esta investigación y proporcionar un acceso organizado y transparente al material pedagógico desarrollado. Este vínculo recopila la estructura, las fases, los fundamentos teóricos y las orientaciones que respaldan la estrategia. La inclusión de esta información permite al lector obtener una comprensión más profunda de los propósitos, contenidos y dispositivos de aprendizaje que orientan la intervención formativa dirigida a las maestras de preescolar. Asimismo, facilita una revisión detallada del proceso, lo cual resulta relevante para futuras investigaciones o adaptaciones pedagógicas.

Capítulo 4 – Análisis e interpretación de los resultados

4.1 Análisis descriptivo e interpretativo - Análisis de Contenido

El análisis descriptivo e interpretativo se desarrolló siguiendo la lógica de la Investigación Acción Educativa (IAE), por lo que no se trató de un análisis aislado, sino de un proceso articulado entre la recolección de datos, la observación y la reflexión conjunta. En primer lugar, se organizaron todos los insumos obtenidos: entrevistas abiertas, grupos focales, observaciones participantes, revisiones documentales y diarios de campo. Estos materiales fueron sistematizados y codificados tomando como base las tres categorías demostrativas de la investigación: Pensamiento Crítico, innovación Pedagógica y Estrategias Colaborativas. Esta organización inicial permitió construir un panorama general de lo que expresaban y hacían las docentes frente al uso del CENTRO PRISMA.

En la fase descriptiva, se realizó una lectura detallada de cada instrumento para identificar hechos, expresiones, comportamientos y patrones. Por ejemplo, en las entrevistas se describieron las concepciones que tenían las maestras sobre la pregunta como mediación, la importancia del error y el uso del CENTRO PRISMA; en las observaciones se consignarán acciones concretas como el tipo de preguntas que realizaban, los momentos en que intervenía, el

uso de materiales y la interacción con los niños. Esta etapa permitió documentar *qué dicen y qué hacían* las maestras, sin aún interpretarlo, construyendo un mapa factual de sus prácticas.

Posteriormente, se realizó un análisis de contenido cualitativo, utilizando codificación abierta y central. A partir de las descripciones iniciales, se asignaron códigos a fragmentos significativos (por ejemplo: “pregunta cerrada”, “temor al error”, “experiencia interdisciplinaria”, “acompañamiento directo”, “colaboración entre pares”). Luego, estos códigos se reunieron en categorías globales correspondientes al marco teórico: pensamiento crítico, innovación pedagógica y estrategias colaborativas. Esta codificación permitió identificar recurrencias, tensiones, transformaciones y vacíos en las prácticas docentes, relacionando directamente lo observado con los propósitos del CENTRO PRISMA.

Una vez codificada la información, se avanzó en la interpretación, articulando los hallazgos con los referentes teóricos. Esta etapa permitió comprender *por qué* las docentes actuaban de cierta manera y *cómo* se relacionaban sus prácticas con el pensamiento crítico, la innovación pedagógica o la colaboración. Por ejemplo, el hallazgo de que predominaban las preguntas cerradas se interpretó a la luz de Freire y el constructivismo social, evidenciando prácticas aún tradicionales que limitan la autonomía infantil. Asimismo, la dificultad para integrar arte, ciencia y tecnología fue interpretada desde la teoría de la mediación y el rol del docente como diseñador de experiencias interdisciplinarias.

Para garantizar rigor y profundidad, se trianguló la información proveniente de tres fuentes: documentos institucionales (PEI y planeaciones), percepciones docentes (entrevistas y grupos focales) y evidencia empírica (observaciones y diarios de campo). Esta triangulación permitió contrastar el discurso institucional con las prácticas reales. Así se identificó, por ejemplo, que, aunque las docentes reconocen el valor del CENTRO PRISMA, en la práctica su uso es limitado debido a inseguridades metodológicas, poca apropiación del enfoque ACTS y ausencia de estrategias claras de mediación. La triangulación consolidó patrones y permitió detectar congruencias y divergencias dentro del proceso formativo.

Finalmente, con la información triangulada, se construyó el análisis descriptivo e interpretativo que aparece en el capítulo de resultados. Este análisis no solo describe lo observado, sino que explica las transformaciones y aprendizajes generados en la Fase 1 de la estrategia “Acompañar a descubrir”. Se evidencian avances como mayor comprensión del

propósito del CENTRO PRISMA, apertura al error como oportunidad y valoración de la pregunta como mediación; y también persistencias, como la tendencia a prácticas tradicionales o dificultades para integrar lenguajes interdisciplinarios. Esta síntesis permitió proyectar ajustes para las Fases 2 y 3 y fundamentar las recomendaciones finales del estudio.

4.2 Síntesis de Limitaciones e Innovación del estudio en contexto.

Durante el desarrollo del estudio se presentaron diversas limitaciones de tipo metodológico, institucional y temporal que incidieron en la implementación total de la estrategia *“Acompañar a descubrir”*. La principal dificultad radicó en la imposibilidad de ejecutar las fases 2 y 3 de los talleres debido a la reorganización institucional del colegio, la coincidencia con actividades previamente establecidas en el cronograma académico y la disponibilidad de las docentes. A esto se sumó la ausencia de la maestra M6 por motivos de incapacidad médica, lo que redujo el número de participantes y afectó la posibilidad de triangular más ampliamente las percepciones en torno a los procesos formativos.

Estas limitaciones, sin embargo, no impidieron el cumplimiento parcial y significativo de los objetivos del estudio, especialmente en lo relacionado con la reflexión sobre las prácticas pedagógicas y la comprensión del CENTRO PRISMA como ecosistema interdisciplinario. Aun cuando la implementación no alcanzó la totalidad de las fases planificadas, la primera fase evidenció transformaciones relevantes en las percepciones docentes respecto a su rol, la pregunta como mediación pedagógica y el arte y el juego como lenguajes de pensamiento.

A nivel contextual, otra limitación identificada fue la baja apropiación institucional del Centro Prisma como espacio formativo en el nivel preescolar. Las maestras manifestaron que visitan poco el centro debido a la ausencia de una figura mediadora que oriente las experiencias y potencie el uso pedagógico del espacio. Esta situación refleja la necesidad de fortalecer la articulación entre las propuestas institucionales y la práctica docente cotidiana, generando un puente más sólido entre los proyectos escolares y las dinámicas de aula.

No obstante, estas dificultades también abrieron un campo de innovación educativa. En primer lugar, la estrategia “*Acompañar a descubrir*” se consolidó como una propuesta metodológica novedosa al situar el acompañamiento docente desde el arte, la pregunta y la reflexión crítica, promoviendo una formación sensible y contextualizada. En segundo lugar, el estudio aportó una mirada renovadora sobre la formación docente en la primera infancia, al plantear que los espacios de ciencia y arte —como el Centro Prisma— pueden ser leídos desde las pedagogías críticas y las experiencias estéticas, superando el uso meramente instrumental de los ambientes de aprendizaje.

Finalmente, el proyecto innovó en la comprensión del rol docente como mediador de sentidos y constructor de vínculos entre los niños, los materiales y el conocimiento. Aunque las fases posteriores no pudieron desarrollarse, la experiencia inicial demostró que es posible generar procesos de transformación pedagógica desde el reconocimiento de la práctica y el diálogo colectivo, evidenciando el valor del arte y la pregunta como ejes metodológicos en la formación de maestras reflexivas y críticas.

4.3 Implicaciones, sugerencias y/o recomendaciones

Los hallazgos de este estudio tienen implicaciones significativas para la formación docente, la gestión institucional y el fortalecimiento de espacios pedagógicos interdisciplinarios como el Centro Prisma. En primer lugar, se reafirma la necesidad de contar con un mediador pedagógico permanente en el Centro Prisma que acompañe a las maestras en el diseño y desarrollo de experiencias de arte, ciencia y juego, favoreciendo su apropiación pedagógica y evitando que el espacio quede relegado o subutilizado. Esta figura permitiría articular los propósitos institucionales con las necesidades reales de las aulas de primera infancia.

En segundo lugar, se recomienda que las futuras investigaciones y prácticas institucionales den continuidad a las fases 2 y 3 de la estrategia “*Acompañar a descubrir*”, con el fin de profundizar en los procesos de transformación observados. Estas fases permitirían explorar la aplicación directa de las experiencias inmersivas y multisensoriales, evaluar su impacto en los niños y fortalecer la formación docente mediante la observación y el intercambio entre pares.

Asimismo, se sugiere ampliar el número de participantes en próximos estudios, incorporando no solo maestras del nivel preescolar, sino también docentes de otros niveles y mediadores del Centro Prisma, para favorecer una mirada más integral y colaborativa. Esto permitiría analizar cómo las prácticas interdisciplinarias pueden sostener una cultura pedagógica más coherente con los principios del pensamiento crítico, la creatividad y la educación integral.

En términos de política institucional, se recomienda integrar formalmente el uso del Centro Prisma en el plan de estudios del preescolar, de modo que las experiencias no dependan únicamente de la iniciativa individual de las maestras. La incorporación de este espacio en los procesos de planeación curricular fortalecería su sostenibilidad y garantiza su impacto a largo plazo.

Por último, en el ámbito investigativo, se sugiere seguir explorando las relaciones entre arte, ciencia y pedagogía crítica como campos de convergencia que favorecen la comprensión de las infancias desde su diversidad y potencial creativo. Futuros estudios podrían enfocarse en medir el impacto de la estrategia en los niños, documentando cómo las transformaciones docentes inciden en los procesos de exploración, comunicación y pensamiento infantil.

En síntesis, este estudio deja como aporte la evidencia de que la transformación educativa no depende únicamente de los recursos o espacios disponibles, sino del modo en que los docentes se vinculan con ellos, los interpretan y los resignifican. *“Acompañar a descubrir”* se consolida, así como una estrategia formativa que invita a repensar la docencia desde la sensibilidad, la investigación y el diálogo entre saberes.

Capítulo 5 – Conclusiones

A modo de concluir el presente proyecto donde se permitió evidenciar la importancia de fortalecer las habilidades pedagógicas de interacción de las maestras participantes de la investigación de los grados de primera infancia pre kínder, kínder y transición mediante estrategias colaborativas que respondan al enfoque del CENTRO PRISMA del Gimnasio Campestre Marie Curie. Este proceso no solo resaltó la necesidad de nuevas herramientas, sino también la importancia de acompañar a las docentes en su crecimiento personal, en el reconocimiento de sus emociones, experiencias y formas de relacionarse con los niños. La implementación de acciones formativas orientadas a ampliar la comprensión, el uso y el sentido pedagógico del CENTRO PRISMA demostró ser un proceso significativo tanto en el plano

profesional como en el institucional, pues permitió que las maestras se sintieran parte activa de una transformación, compartiendo saberes, dudas y hallazgos que enriquecieron su labor y fortalecieron el espíritu colaborativo de la comunidad educativa.

De esta manera, la caracterización de las prácticas pedagógicas de interacción evidenció que, aunque las maestras cuentan con bases sólidas para acompañar a la primera infancia, también surgieron oportunidades de crecimiento relacionadas con una intervención más intencionada, una observación más consciente y un mayor aprovechamiento del CENTRO PRISMA como espacio vivo para generar experiencias formativas. El análisis de las entrevistas, la interacción a grupos focales permitió reconocer la riqueza de sus estilos pedagógicos, los distintos niveles de apropiación conceptual y las formas únicas en que cada una se relaciona con los niños y con los recursos del centro, aspectos que se convirtieron en un insumo valioso para orientar la propuesta de fortalecimiento. Al implementar la primera fase de la propuesta permitió comprender que la interacción pedagógica no depende únicamente de los materiales disponibles, sino del conocimiento y la creatividad de las maestras para convertirlas en oportunidades reales de aprendizaje significativo.

Por otra parte, el diseño e implementación de la estrategia “Acompañar a descubrir” representó un punto de inclinación en la consolidación de prácticas más coherentes con el enfoque PRISMA. Esta estrategia tomó forma como un proceso formativo vivido desde la experiencia, donde las maestras lograron explorar, sentir y analizar nuevas maneras de acompañar a los niños. Al centrarse en el descubrimiento activo, la búsqueda, el diálogo y la construcción conjunta, la propuesta abrió caminos para enriquecer sus habilidades pedagógicas. Especialmente, fortaleció aspectos como la planificación estratégica, la observación atenta, el valor del error como oportunidad, la escucha activa y la creación de ambientes que impulsan el empoderamiento infantil.

De igual manera, la implementación permitió fortalecer el trabajo colaborativo entre las maestras, y dar una mirada distinta al acercarse a nuevas formas de interactuar teniendo en cuenta la pregunta como recurso para cultivar el pensamiento crítico en los niños, creando un clima de confianza y de aprendizaje que se construía día a día. El intercambio sincero de experiencias, la creación conjunta de actividades y los espacios de reflexión compartida ayudaron a comprender con mayor profundidad el rol del CENTRO PRISMA y su valor como un escenario posible lleno de experiencias pedagógicas ricas, retadoras y significativas para los

niños. Este proceso también mostró cómo las maestras repiensen la interlocución en su práctica cotidiana, integrando con naturalidad elementos del enfoque PRISMA tanto en su planificación como en la interacción directa con los niños dando la oportunidad al error y tomarlo con naturalidad.

De tal forma, las reflexiones de los aprendizajes y las transformaciones pedagógicas derivadas de esta estrategia evidenciaron cambios profundos en la actitud profesional, en la comprensión del rol docente y en la manera en que las maestras se apropiaron del CENTRO PRISMA como un recurso vivo de aprendizaje. Las participantes expresaron haber fortalecido su capacidad para acompañar procesos de descubrimiento, diseñar experiencias más autónomas y leer con mayor sensibilidad las necesidades y expresiones de los niños durante el juego, la exploración y la experimentación. Además, reconocieron el valor de una práctica pedagógica más consciente, fundamentada y sostenible, que aporte al fortalecimiento de la cultura institucional en torno al enfoque CENTRO PRISMA.

Finalmente, el proyecto permitió concluir que fortalecer la práctica pedagógica va mucho más allá de aprender técnicas; es un proceso de transformación profunda de creencias, prácticas y de la manera en que las maestras se relacionan con los niños y con su propia labor. La estrategia “Acompañar a descubrir” en el desarrollo de la primera fase, deja entender que, las maestras al involucrarse en procesos formativos vivenciales, colaborativos y contextualizados, pueden generar cambios reales en su práctica, desarrollar una mirada más reflexiva y potenciar sus habilidades para aprovechar plenamente los recursos del CENTRO PRISMA.

Los resultados obtenidos muestran que se avanzó de manera significativa en el objetivo de fortalecer las habilidades pedagógicas de las maestras de preescolar, y que los aprendizajes generados constituyen una base sólida para seguir ampliando la propuesta formativa. Además, contribuyen a consolidar una cultura de innovación pedagógica y a asegurar que el CENTRO PRISMA continúe siendo un espacio vivo, inspirador y lleno de posibilidades. Este Centro se mantiene como un lugar donde se pueden explorar nuevas formas de acompañar, los procesos de desarrollo y los primeros aprendizajes de los niños en esta etapa.

Como reflexión final, la experiencia en este proyecto aporta al crecimiento docente y no se deja de lado el sentido profundamente humano. Se continua en que transformar la práctica no significa acumular técnicas, sino dejarse tocar por nuevas miradas, hacerse preguntas y permitirse acompañar a los niños con más sensibilidad, paciencia y asombro. El CENTRO PRISMA y la estrategia “Acompañar a descubrir” se convirtieron en espacios donde las maestras no solo construyen conocimiento, sino que también se reencontraron con el sentido de su labor: escuchar más, observar mejor y creer en el poder del descubrimiento propio. Este proceso mostró que cuando una maestra se siente acompañada y valorada, puede liberar lo mejor de sí para brindar experiencias significativas a los niños. En esencia, este proyecto dejó la certeza de que educar es un acto de encuentro, de afecto y de permanente aprendizaje compartido.

6. Referencias

- Abad Molina, J., & Ruiz de Velasco Gálvez, Á. (2022). *Instalaciones artísticas, experiencias lúdicas y performativas*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido*. Ediciones Akal.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Ediciones Akal.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Usando el análisis temático en psicología*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Berrú de la Cruz, K. J. (2022). *Desarrollo del pensamiento crítico mediante metodologías activas en educación inicial* [Tesis de maestría]. Universidad Técnica de Ambato. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Birth to 5 Matters. (2025). *Pensamiento creativo y crítico*. Reino Unido.
- Bruner, J. (1997). *La cultura de la educación*. Fondo de Cultura Económica. Recuperado de https://it.wikipedia.org/wiki/La_cultura_dell%27educazione
- Bustos, C. Y., Calderón, L. V. & Valadez, A. A. (2020). El desarrollo del pensamiento crítico en la construcción del sujeto político en la primera infancia. [Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB. Pregrado Licenciatura en Educación Infantil]. Repositorio Institucional UNAB <http://hdl.handle.net/20.500.12749/12114>

- Cannella, G. S. (1997). *Deconstructing Early Childhood Education*. Nueva York: Peter Lang.
- Carbonell, J. (2014). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Editorial Octaedro
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Volviéndose crítico: Educación, conocimiento e investigación-acción*. Falmer Press.
- Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, M. C. (2020). La competencia digital docente: Una necesidad del siglo XXI. *Revista de Educación a Distancia*, 20(64), 1–25.
<https://doi.org/10.6018/red.413601>
- Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, M. C. (2020). *Innovación educativa con TIC y formación del profesorado: retos y propuestas*. Editorial Síntesis.
- Coll, C., & Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Morata.
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia: Artículos 44 y 67*. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Congreso de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006 por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia*. Diario Oficial No. 46.446.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=24227>
- Congreso de Colombia. (2016). *Ley 1804 de 2016 por la cual se establece la política pública para el desarrollo integral de la primera infancia "De Cero a Siempre"*. Diario Oficial No. 49.945. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77391>
- Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1812>
- Díaz López, R., Alfonso Amaro, Y., & Marcaida Pérez, Y. (2021). *Reflexiones acerca de la didáctica para la educación de los niños de la primera infancia*. Cuba.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *El manual SAGE de investigación cualitativa* (4.^a ed.). Sage.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la educación*. Paidós.
- Eisner, E. W. (2002). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
<https://www.planetadelibros.com.ec/libro-el-arte-y-la-creacion-de-la-mente/67106>

- Elliot, J. (2000). *Investigación-acción para el cambio educativo*. McGraw-Hill.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. ISBN 9789682325892.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores. Recuperado de <https://books.google.hn/books?id=n-eutQEACAAJ&lr=&num=20>
- Fals Borda, O. (s.f.). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la práctica*. Ediciones Tercer Mundo. [Archivo PDF].
- Flick, U. (2007). *El diseño de la investigación cualitativa*. Ediciones Morata. Garay, N., & Vizcarra, N. (2022). *Lugares de juego y encuentro*. [Archivo PDF].
- Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*. Nueva York: Bloomsbury
- Gómez, A. (1993). *La niñez de los Pãmiwa: pedagogías indígenas en Colombia*. Editorial Amazonía.
- González, & Rodríguez. (2022). *Estrategias Pedagógicas para el Aprendizaje Autónomo*. Colombia.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Hamre, K. L., & Pianta, R. C. (2013). Preschoolers' academic readiness: ¿What role does the teacher-child relationship play? *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 259-274. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.12.001>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5.^a ed.). Allyn & Bacon.
- Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. En C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Vol. 2, pp. 215-239). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kemmis, S. (2005). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 13(2), 163–182. <https://doi.org/10.1080/09650790500200365>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *El planificador de la investigación-acción*. (3.^a ed.). Deakin University Press.
- López, Pérez. (2020). *Investigación Acción Educativa en Preescolar*. Colombia.
- Lewin, K. (1948). *Resolución de conflictos sociales: Selección de artículos sobre dinámica de grupos*. Harper & Row.

- Llanos Loaiza, C. A., & Manyoma Moreno, M. (2024). Fomentando el pensamiento crítico en los niños de 2 a 5 años del Hogar Comunitario Los Chiquitines de la Tulia (Valle del Cauca) por medio la dinamización de rincones de aprendizaje [Diplomado de profundización para grado]. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/61417>
- Malaguzzi, L. (1993). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Ablex Publishing. Recuperado de
<https://www.reggiokids.com/the-hundred-languages-of-children>
- Mandarachi, J., & Anccana, M. (2022). *El aprendizaje colaborativo desde el constructivismo social de Vygotsky*. Revista de Investigación Educativa, 10(2), 45–58.
- Moreno Jiménez, Y. J. (2024). *Módulo 2: Aspectos formales de la investigación II: El proceso metodológico. Opción de grado II*. Oficina de Educación Virtual, Universidad Santo Tomás, Sede Principal – Bogotá. <https://online.fliphtml5.com/afqfp/pzra/>
- Moreno Jiménez, Y. J. (2024). *Módulo 3: Aspectos formales de la investigación III: Técnicas de recolección, análisis y presentación de resultados. Opción de grado II*. Oficina de Educación Virtual, Universidad Santo Tomás, Sede Principal – Bogotá.
<https://online.fliphtml5.com/afqfp/cxqi/>
- Monterroza, D. (2017). *Revisión crítica a la teoría actor-red*. Universidad del Atlántico. [Archivo PDF].
- Martínez, J., & Calderón, L. (2020). *Ética y tecnología en la educación inicial*. Revista de Educación Intercultural, 15(3), 45-67.
- Morgan, D. L. (1997). *Grupos focales como investigación cualitativa*. Sage.
- McLaren, P. (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture*. Nueva York: Routledge.
- Santillan, J., Reinoso, M., González, N., López, J., y Pin, A., (2024) Desarrollo del pensamiento crítico en la educación inicial: Un enfoque innovador desde la temprana edad. Reincisol, 3(6), pp. 3594-3607.
- Mercado, J. A. (2022). *Integración de actividades STEM en la primera infancia: Un estudio de caso en Colombia* [Tesis de pregrado/maestría]. Universidad del Norte.
<https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/11930/1048327396.pdf>

- Ministerio de Educación Nacional (Colombia). (2022). *Enfoque educativo STEM+ para Colombia: Identificación de estrategias y proyectos*. ColombiaAprende.
<https://colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/stemColombia>
- Múñez, D., Bautista, A., Khiu, E., Keh, J.-S., & Bull, R. (2022). Preschool teachers' engagement in professional development: Frequency, perceived usefulness, and relationship with self-efficacy beliefs. *Psychology, Society & Education*, 14(2), 655.
<https://doi.org/10.25115/psye.v9i2.655>
- Pérez, S., & López, R. (2018). *Inclusión digital en comunidades rurales: retos y oportunidades*. Universidad Nacional de Colombia.
- Pérez Rubio, M. T. (2012). *Sobre el constructivismo. La construcción social del conocimiento*. [Archivo PDF].
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.
- Resnick, M. (2007). Sowing the seeds for a more creative society. *Learning and Leading with Technology*, 35(4), 18-22.
- Rancière, J. (1991). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes.
- Red STEM Latinoamérica / Mesa STEM+ Primera Infancia. (2024). *Mesa STEM+ Primera Infancia Latinoamérica: Experiencias, políticas y trayectorias*.
<https://encuentrosteminfancia.com/>
- Retamozo, M. (2024). *Constructivismo: Epistemología y metodología en las ciencias sociales*. Universidad Nacional de La Plata.
- Restrepo Gómez, B. (2004). *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico*. Universidad de Antioquia.
- Ramírez. (2021). *Modelo de Investigación Acción Educativa para la Enseñanza Digital*. Colombia.
- Sánchez, & Pérez. (2020). *Impacto de Recursos Digitales en Preescolar*. España.
- Salinas, J. (2004). Innovación educativa y uso de las TIC. *Edutec-e. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (17), 1–24.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1), 1–13.
<https://doi.org/10.7238/rusc.v1i1.228>

- Sawyer, L. E. G., et al. (2021). Indirect effects of coaching on pre-K students' engagement and literacy skill as a function of improved teacher-student interaction. *Early Childhood Research Quarterly*, 59, 115-127. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.01.002>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tobón, S., & Luna, E. (2020). *La socioformación: fundamentos y aportes para la educación del siglo XXI*. Editorial Elibro / Red socioformación.
<https://www.redsocioformacion.org/libros/socioformacion>
- UNICEF. (s. f.). *Evaluaciones, investigación e innovación para niños* [página web]. Oficina regional para América Latina y el Caribe.
<https://www.unicef.org/lac/evaluaciones-investigaci%C3%B3n-e-innovaci%C3%B3n-para-ni%C3%B1os>
- Vega, et al. (2023). *Estrategias Pedagógicas para el Uso de Tecnología en el Aula*. Perú.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. UNESCO IIEP.
- Vygotsky, L. S. (1978). *La mente en la sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Harvard University Press
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
Recuperado de
<https://www.pasajeslibros.com/libros/el-desarrollo-de-los-procesos-psicologicos-superiores/9788408006947/>
- Wilson, D., Plesko, C., Brockie, T. N., & Glass, N. (2022). The well-being of Head Start teachers: A scoping literature review. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 44(4), 747-772. <https://doi.org/10.1080/10901027.2022.2147880>

Anexos

Dentro del proyecto de investigación se recogió información a partir de los diferentes recursos:

- A. Consentimiento Institucional. Link: [ANEXOS](#)
- B. Consentimiento Participantes. Link: [ANEXOS](#)
- C. Formato de Validación Grupo focal – Entrevista. Link: [ANEXOS](#)

- D. Formato de Validación Diario de Campo. Link: [ANEXOS](#)
- E. Formato de Validación Revisión Documental. Link: [ANEXOS](#)
- F. Hoja de Vida Leidy Alfonso. Link: [ANEXOS](#)
- G. Hoja de Vida Yurany Solano. Link: [ANEXOS](#)
- H. Anexos Instrumentos; Revisión Documental, Entrevistas y Grupo focal. Link: [ANEXOS](#)
- I. Proyecto de Grado. Link: [ANEXOS](#)
- J. Propuesta; formación docente Link: [ANEXOS](#)