

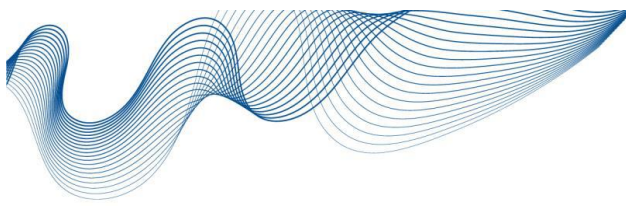
Sistematización de experiencias formativas para potenciar el desarrollo integral mediante actividades rectoras en niños y niñas de educación inicial del CDI Mundo de Colores de Valencia Córdoba

Nombre de Autor(es)
Elelia Pérez Pineda
Mirledys Pastrana Segura
Naudith Narváez Carrasquilla

Darwin Arturo Muñoz Buitrago
Asesor (a) del trabajo de grado

Línea: Pedagogía de la singularidad, diversidad y familia.

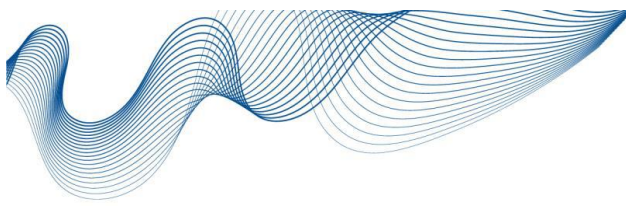
Universidad Santo Tomas
Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Infantil
Valencia - Córdoba
Diciembre - 2025



Resumen

El enfoque de la primera reflexión crítica al sistematizar experiencias de formación en el CDI Mundo de Colores es el fortalecimiento del desarrollo integral de los niños a través de la implementación de actividades rectoras. La sistematización buscó capturar los avances y cambios de 27 niños, de 3 a 4 años, a través de varias dimensiones de desarrollo (cognitiva, socioemocional, comunicativa, corporal, personal, estética, física y creativa) mediante el uso intencional del juego, el arte, la literatura y la exploración del entorno. El apoyo a la experiencia se basó en las teorías constructivistas de Piaget, las propuestas socioculturales de Vygotsky y propuestas pedagógicas contemporáneas que enfatizaban la mediación del docente como flexible y contextualmente responsiva. La metodología implementada combinó todas las actividades y aplicó un enfoque cualitativo para documentar reflexivamente la práctica docente en las tres etapas diferentes. La primera etapa, que tuvo lugar entre febrero y mayo de 2025, involucró la reconstrucción de las experiencias vividas. El segundo momento, entre junio y agosto de 2025, se dedicó a la interpretación y reflexión crítica de los procesos. El tercer momento, de septiembre a octubre de 2025, se centró en la elaboración de la síntesis de los aprendizajes. Para este último, se apoyó en los registros fotográficos, diarios pedagógicos, la observación, y los círculos de reflexión colaborativa con el equipo docente. Los resultados reflejan el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales, la autonomía, la expresión y la regulación emocional de los niños y las niñas. Las dimensiones cognitiva y comunicativa avanzaron gracias a las experiencias artísticas y literarias que desarrollaron la simbolización y el pensamiento narrativo. La participación de las familias fue fundamental para la coherencia de los procesos educativos y permitió una nueva configuración de la función de los padres en el acompañamiento del desarrollo integral de los niños y las niñas. Las conclusiones de esta sistematización indicaron que el desarrollo integral en la primera infancia se producía cuando los procesos pedagógicos en los niños y las niñas estaban acompañados de afecto, de las expresiones culturales del contexto, y de una interacción sustantiva con los educadores. Las actividades rectoras se convirtieron, cuando fueron acompañadas de una intencionalidad pedagógica clara en contextos de vulnerabilidad, en escenario de construcción de ciudadanía, equidad, y reconocimiento a la diversidad.

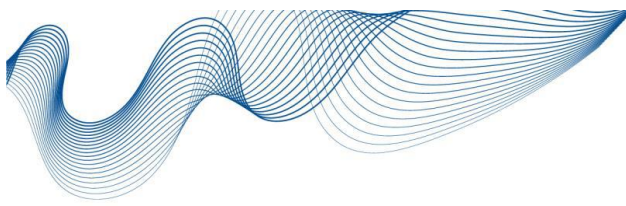
Palabras clave. Actividades rectoras, exploración, desarrollo integral, mediación educativa, socioemocional.



Abstract

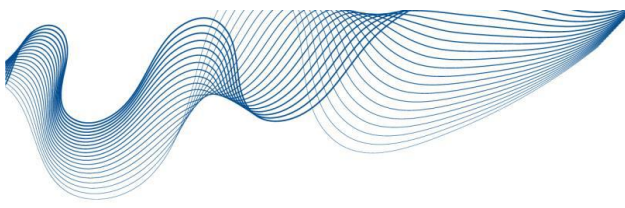
The focus of the first critical reflection when systematizing formative experiences at CDI Mundo de Colores centered on strengthening the comprehensive development of children through the implementation of foundational activities. The systematization sought to capture the progress and changes experienced by 27 children, aged 3 to 4 years, across several developmental dimensions—cognitive, socioemotional, communicative, corporal, personal, aesthetic, physical, and creative—through the intentional use of play, art, literature, and environmental exploration. The theoretical foundation of this experience was grounded in Piaget's constructivist theories, Vygotsky's sociocultural proposals, and contemporary pedagogical approaches that emphasized teacher mediation as flexible and contextually responsive. The implemented methodology combined all activities and applied a qualitative approach to reflexively document teaching practice across three distinct stages. The first stage, which took place between February and May 2025, involved the reconstruction of lived experiences. The second moment, spanning June to August 2025, was dedicated to critical interpretation and reflection on the processes. The third moment, from September to October 2025, focused on synthesizing the learning outcomes. For the latter, support was drawn from photographic records, pedagogical journals, observation, and collaborative reflection circles with the teaching team. The results reflected the strengthening of children's socioemotional skills, autonomy, emotional expression, and emotional regulation. The cognitive and communicative dimensions advanced thanks to artistic and literary experiences that developed symbolization and narrative thinking. Family participation was fundamental for the coherence of educational processes and made possible a new configuration of parents' role in accompanying the comprehensive development of children. The conclusions from this systematization indicated that comprehensive development in early childhood occurred when pedagogical processes with children were accompanied by affection, cultural expressions of the context, and substantive interaction with educators. The foundational activities became, when accompanied by clear pedagogical intentionality in contexts of vulnerability, a scenario for constructing citizenship, equity, and recognition of diversity.

Keywords: Foundational activities, exploration, comprehensive development, educational mediation, socioemotional.



Contenido

1.	Marco referencial.....	7
1.1.	Objeto de Estudio	7
1.2.	Objetivo principal	7
1.3.	Objetivos específicos	7
2.	Marco Conceptual	9
3.	Problema.....	11
3.1.	Perspectiva Retrospectiva (Antes).....	11
3.2.	Conectiva (Presente)	13
3.3.	Perspectiva de Pronóstico	15
4.	Contexto o situación de la sistematización.....	17
4.1.	Ubicación del Tema	17
4.1.1.	Contexto Local.....	17
4.1.2.	Contexto Regional: Córdoba, Colombia	18
4.1.3.	Contexto Nacional: Colombia	18
4.2.	Actores de la Experiencia	19
4.2.1.	Equipo Pedagógico	19
4.2.2.	Niños Participantes.....	19
4.2.3.	Familias y Comunidad	20
4.3.	Enfoque y momentos del proceso	20
4.3.1.	Las fases o momentos del procedimiento son:.....	20
5.	Estrategias Implementadas	22
6.	Análisis y lecciones aprendidas	26
6.1.	Factores que Influyeron en la Sistematización	26

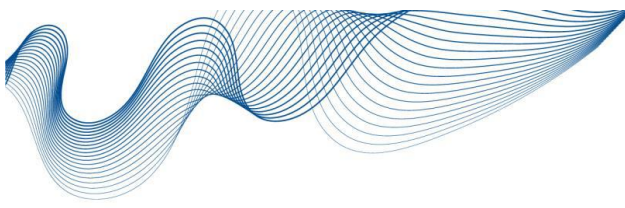


6.2.	Interpretación General de los Resultados.....	27
6.3.	Lecciones Aprendidas.....	28
7.	Análisis de los resultados.....	30
7.1.	Desarrollo socioemocional.....	31
7.2.	Dimensión Cognitiva y Comunicativa	31
7.3.	Participación de las familias y de la comunidad educativa	32
7.4.	Cultura institucional y prácticas de enseñanza reflexiva.....	32
8.	Conclusión y recomendaciones.....	33
8.1.	Conclusiones	33
8.2.	Recomendaciones operativas	34
	Referencias bibliográficas	36
	ANEXOS	39



Índices auxiliares

Figura 1	Resumen de los Momentos del proceso	21
Figura 2	Registro fotográfico del ambiente escolar	22
Figura 3	Registro fotográfico de las experiencias pedagógicas.....	23
Figura 4	Registro fotográfico de las expresiones folclóricas y símbolos patrios	24
Figura 5	Registro fotográfico de otras actividades rectoras.....	24
Anexo A	Estructura de la planeación pedagógica por meses 2025.....	39
Anexo B	Ejemplo de la planeación pedagógica por semanas 2025.....	41
Anexo C	Registro de fotográfico para la evidencia.....	42



1. Marco referencial

La sistematización se apoya en Jara Holliday (2018), quien designa el concepto como la crítica de una o diversas experiencias que, gracias a su ordenamiento y reconstrucción, se da a la comprensión o explicita la lógica de un proceso vivido. En la sistematización, la educación inicial busca entender de qué manera se potencia de manera intencionada el desarrollo integral con las actividades rectoras (juego, arte, literatura y exploración del medio) (MEN, 2024). Su triple propósito es: transformar la práctica docente a partir de la experiencia, el conocimiento pedagógico teórico-práctico y la crítica de la experiencia.

1.1. Objeto de Estudio

En este espacio se constituyen como objeto de estudio las experiencias pedagógicas a partir de las actividades rectoras en educación inicial. Aquí se presenta un informe que da cuenta de la descripción detallada de la manera en que en diferentes tiempos pedagógicos se implementan las actividades rectoras, haciendo especial énfasis en las dinámicas, recursos y modalidades a partir de las cuales se da interacción, expresión y exploración de los niños y las niñas en el mundo que los rodea. Así también, se aborda la intencionalidad pedagógica que orienta estas prácticas, delimitando los fundamentos teóricos y educativos que sustentan la elección y mediación de las actividades rectoras orientadas a potenciar el desarrollo integral.

1.2. Objetivo principal

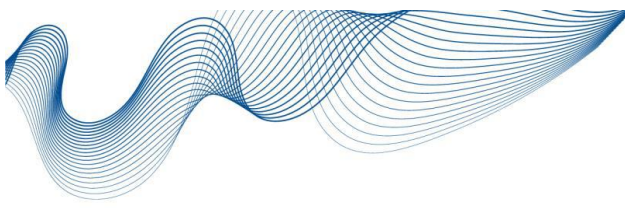
Identificar en esta sistematización los avances y transformaciones visibles en las diferentes dimensiones del desarrollo infantil (cognitiva, socio-emocional, comunicativa, corporal, personal, estética, física y creativa), a partir de la ejecución de actividades rectoras: el juego, el arte, la literatura y la exploración.

1.3. Objetivos específicos

- Describir las estrategias, intervenciones y relaciones pedagógicas implementadas por el docente haciendo uso de las actividades rectoras



- Identificar los fundamentos teóricos y educativos que orientan la selección, diseño y desarrollo de las actividades rectoras (juego, arte, literatura, exploración) en el contexto de la educación inicial.
- Explicar las modalidades, recursos y dinámicas que promueven el aprendizaje activo y significativo a partir de la mediación docente, resaltando el impacto en el desarrollo de las dimensiones de los niños y niñas.
- Sistematizar las prácticas pedagógicas que han mostrado avances y transformaciones en el desarrollo integral infantil, por medio de la aplicación de las actividades rectoras.
- Evaluar la apropiación y participación de los niños y niñas en las experiencias diseñadas, valorando el avance en la autonomía, creatividad y colaboración en los procesos de aprendizaje en educación inicial.



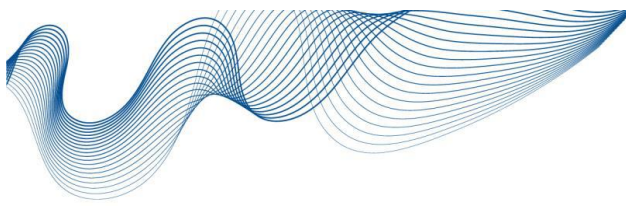
2. Marco Conceptual

El presente marco teórico-conceptual justifica la sistematización de experiencias en la educación inicial, incluye un mayor enfoque en las teorías educativas constructivistas, socioculturales y regulatorias, mostrando los últimos desarrollos en mediación educativa y desarrollo infantil integral.

Dentro del constructivismo, Piaget (1976) sigue siendo una referencia que enfatiza el papel activo del niño en la construcción del conocimiento, especialmente a través de la exploración y el juego. Sin embargo, la literatura más reciente amplía esta visión y enfatiza el papel del aprendizaje experiencial y multisensorial en la primera infancia en el desarrollo cognitivo y emocional del niño (Soriano Salvador et al., 2025; Santi-León, 2019). Estos estudios enfatizan la importancia de ajustar las prácticas pedagógicas al ritmo y la individualidad del niño; particularmente, abogan por entornos pedagógicos que proporcionen una amplia gama de estímulos para potenciar la inteligencia del niño.

Las teorías socioculturales conectadas a Vygotsky (1978) han experimentado refinamientos respecto al concepto de mediación como un proceso flexible y contextual, mediante el cual el docente no solo dirige el proceso de aprendizaje, sino que también crea un diseño de entornos cooperativos que inculcan competencias sociales, emocionales y críticas (Benítez Moreno et al., 2021). Nuevos modelos como el constructivismo social enfatizan la indivisibilidad del desarrollo cognitivo y socioemocional y sostienen que la mediación debe tener en cuenta la diversidad cultural y social existente en los entornos educativos (Pinto Ladino et al., 2019).

En la política educativa, el Ministerio Nacional de Educación (MEN, 2024) respalda y actualiza el papel de las actividades rectoras: juego, arte, literatura y exploración como esenciales para el desarrollo integral durante los primeros años de vida. Documentos recientes han ampliado las directrices para incorporar una serie de estrategias innovadoras que enfatizan la educación inclusiva, la interculturalidad y el fortalecimiento del rol del docente como mediador. Además, la Ley Estatutaria de Educación (Congreso de la República, 2024) y la Ley de Atención Integral a la Infancia (MEN 2022) continúan

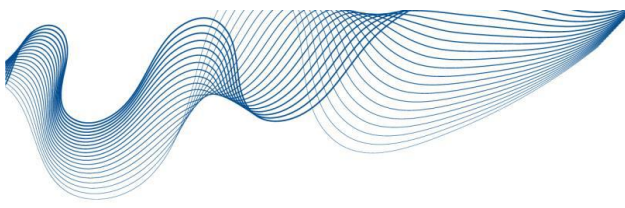


siendo el marco legal que garantiza derechos y proporciona directrices, con un enfoque en prácticas que sean contextuales, participativas y reflexivas.

La extensión del legado de la pedagogía crítica, centrado en la especialización de la docencia y en la ética del compromiso para la construcción de círculos comunitarios que desde la niñez trabajen la crítica y la justicia social, es reconocida en la reciente obra de Soriano Salvador et al. (2025).

Por el área de las alfabetizaciones y la comunicación, después de la obra de Ferreiro y Teberosky (1979) y Solé (1998), la investigación se centra en el uso de la ludicidad en la práctica de la crítica contextual y de la lectura en su visión integral, orientada al desarrollo de destrezas que hagan posible la interacción con los textos y la construcción de sentido desde la primera infancia (Ramírez Noreña & De Castro Daza, 2013)

La sistematización, en su parte central, se sostiene en una relación dialéctica entre teorías clásicas y contemporáneas que buscan la construcción de un sentido multidimensional al análisis del rol/función del docente en su calidad de mediador en la construcción de un conjunto de experiencias que, desde la integración de la inclusión, la significación y lo formativo, se orienten al desarrollo integral y al ejercicio de derechos de la infancia desde una visión de equidad y diversidad MEN (2024).



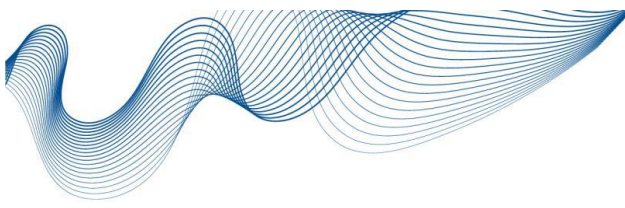
3. Problema

Abordar la problemática educativa desde las perspectivas retrospectiva, conectiva y prospectiva fomenta una comprensión integral y dinámica del fenómeno y de los resultados del proceso educativo. Este enfoque tripartito no solo proporciona una visión amplia del proceso educativo, sino que también promueve la planificación participativa de estrategias destinadas a responder a los requisitos específicos y emergentes del sistema educativo, y a prever las realidades del sistema educativo.

3.1. Perspectiva Retrospectiva (Antes)

Históricamente, la educación en América Latina, y en particular en Colombia, ha enfrentado una serie de desafíos estructurales, conceptuales y pedagógicos en relación con la educación de los niños en los primeros años de escolaridad (preescolar) y el potencial de este nivel educativo para promover el desarrollo integral de los niños. Solo ha sido poco más de una década que este nivel educativo ha sido visto como un segmento de la educación en sí mismo, y como tal, ha estado subordinado a los objetivos de "preparación escolar", para que los niños dominen las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo convencional, y así puedan acceder a la educación formal. Desde esta perspectiva, se pasó por alto el valor intrínseco de la niñez, porque esta etapa fue vista como un componente fundamental del desarrollo humano integral (UNESCO, 2015).

Respecto a la cobertura y el acceso, la evidencia histórica refleja inequidades que muestran el problema en cuestión. En Colombia, por ejemplo, la tasa de matrícula bruta para la educación preescolar alcanzó el 41,2% en 2022 (con una estimación del 40,3% en 2023), lo que significa que 4 de cada 10 niños de entre 3 y 5 años estaban matriculados en preescolar (Baute, 2024). En el caso de las zonas rurales, la cobertura ha sido aún menor, con documentación en 2023 que muestra una cobertura rural del 49,9%, y los departamentos de Vaupés, Vichada y Guaviare mostrando las cifras más severas. Tales desigualdades territoriales hacen referencia a lo que podría denominarse una "deuda educativa con el campo" (MEN, 2024).

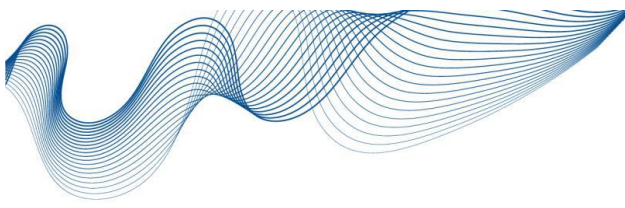


En cuanto a la pedagogía, las principales acciones que se implementaron sistemáticamente en la Educación Inicial presentaron, al menos, algunos problemas críticos. Primero, el protagonismo de los niños no fue ampliamente reconocido. Los niños eran vistos más como receptores pasivos de información que, dependiendo de la edad, como constructores activos de significado, en exploración creativa, y a través de la participación en comunidades de aprendizaje. Las actividades pedagógicas fueron diseñadas a través de una lógica transmisiva y se implementaron sin considerar los intereses, ritmos y capacidades de los niños (Delgado-Gaitán, 2004).

En segundo lugar, la intención pedagógica fue débil si no completamente ausente. Se propusieron muy pocas actividades y en ocasiones en las que había actividades, había poco fundamento teórico y aún menos en la propuesta. Entre los educadores, no parecía haber un entendimiento compartido del desarrollo a partir del trabajo del juego, las artes, la literatura o las exploraciones de los entornos. Y cuando se llevaban a cabo, lo hacían de manera fragmentada, sin propósitos pedagógicos claramente relacionados, a menudo consideradas como "relleno" o entretenimiento, cosas que hacer para ocupar tiempo, y no como una experiencia de aprendizaje (Fleer, 2015).

En tercer lugar, la falta de formación de los educadores en educación inicial en áreas rurales también fue evidente. Esta falta de formación restringió directamente la calidad de las interacciones pedagógicas y la efectividad de las prácticas. En cuarto lugar, tanto el espacio como los recursos y los materiales pedagógicos, particularmente los materiales, no se ajustaban a la especificidad del contexto rural. Muchos reproducían modelos urbanos que estaban fuera de contexto y desprovistos de los insumos necesarios. Pasaron por alto la cultura, las características del entorno natural y los recursos que proporcionaba el entorno rural. No se reconoció adecuadamente que en entornos rurales, el propio ambiente (naturaleza, dinámicas comunitarias, tradiciones culturales) puede ser el recurso pedagógico más importante (Rincón-Gallardo, 2013).

Finalmente, la falta de sistematización y la no documentación de las experiencias pedagógicas en la educación inicial rural eran casi completas. Las acciones que se realizaban se quedaban encerradas en la cotidianidad del aula y no se registraban, no se reflexionaban, no se sistematizaban y no se compartían, o no se mejoraban. Esta falta



de sistematización hacía que los aprendizajes obtenidos en la práctica no viajaran y, por lo tanto, paralizaban la construcción de lo que se pudo llamar un conocimiento pedagógico de tipo colaborativo y situado (Velandia Mesa, 2021).

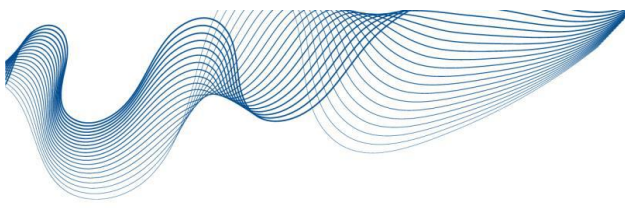
3.2. Conectiva (Presente)

A lo largo de los últimos 15 años y sobre todo a partir del inicio del nuevo milenio, se han producido avances significativos en la comprensión y valoración de la educación inicial, tanto en la política como en las propuestas pedagógicas, aunque siguen existiendo desafíos en los aspectos de la implementación y en la equidad de lo que se tiene.

Desde un punto de vista normativo, en Colombia, la educación inicial se ha considerado un derecho fundamental. Por ejemplo, en el artículo 15 del proyecto de ley estatutaria de educación, se menciona que la educación a los niños y niñas menores de seis años es un derecho que se entiende como un proceso educativo pedagógico que es intencionado, oportuno, continuado y estructurado, en el cual se promueve el desarrollo de la niñez de manera integral a través de actividades trianguladas en el juego, el arte, la literatura, la exploración del entorno y se considera el papel de la familia y de la comunidad (Congreso de la República, 2024).

El Ministerio de Educación Nacional también clasifica la educación infantil como un derecho que "no puede esperar... que busca promover intencionadamente el desarrollo integral de los niños de 0 a 6 años", cuyo propósito no es preparar a los niños para la educación primaria, sino "brindar experiencias apropiadas para el desarrollo; los niños juegan, exploran su entorno, se comunican a través de las artes y disfrutan de la literatura" (MEN, 2024). Estos avances en las reformas normativas expresan un cambio de perspectiva. La educación preparatoria para los niños pequeños ya no se ve principalmente como una preparación para la escuela, sino como la primera etapa de una educación multifacética para la vida del niño.

La situación desde la perspectiva de la cobertura educativa avanza, aunque con reparos. Los datos mencionados indican que, en 2021, solo el 40% de los niños entre 3 y 5 años tuvieron acceso a educación en este nivel. Aunque con información documentada escasa, esto apunta a un cambio positivo en la dirección correcta. Esto

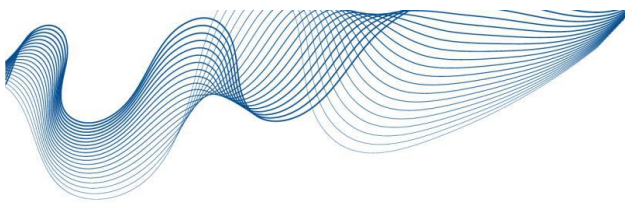


también puede considerarse un signo de que este tema está comenzando a ganar relevancia en la agenda pública. Sin embargo, cerrar esta brecha sigue siendo una tarea pendiente. En lo que respecta a las áreas rurales y los hogares que viven en pobreza, la calidad y el acceso a los servicios siguen siendo un desafío significativo. Por ejemplo, en 2023, solo el 49,9% de la población en edad preescolar en áreas rurales de Colombia accedió a la educación preescolar (Sectorial, 2024).

En Colombia, las políticas educativas han sido una fuente de controversia. Recientemente, la ley educativa comenzó a abrazar la conceptualización de la educación temprana como el periodo escolar en el que el niño juega, participa en las artes y explora. Esta conceptualización valora el juego, las artes, la literatura y la exploración del entorno como actividades educativas centrales en lugar de actividades periféricas y ajenas. En palabras de Mahecha Moreno et al. (2025), el juego es un componente esencial, porque potencia el desarrollo en múltiples dominios en la primera infancia. Por consiguiente, se indica que hay una variedad de oportunidades educativas relacionadas con la educación inicial y la pedagogía de la primera infancia en el país y están creciendo en volumen.

Por otra parte, se alude a que casi no hay investigación y documentación sistemática relacionada con la educación infantil. Por ello, los que se encuentran se centran en el análisis de cómo los maestros en situaciones de posconflicto entienden y trabajan con el juego de los niños (Durán Chiappe et al., 2019).

Esto conlleva concluir que aún existen muchas brechas en lo que respecta a la documentación sistemática. Hay un gran salto de brechas al trabajar dentro de los marcos conceptuales que informan las políticas en contextos rurales (o de bajos recursos). Además, se devela la existencia de cierto grupo de maestros no aptos para la atención de la educación inicial, pocos recursos y los contextos socio-culturales y económicos son negativos. La indagación documental muestra que hay brechas en los municipios rurales que están relacionadas con la ausencia de investigación que se necesita para cubrir las brechas en planificación, recursos y con un apoyo de calidad y pedagógico que se requiere para hacer efectiva la investigación (Zapata Jiménez, 2018).



3.3. Perspectiva de Pronóstico

La sistematización avanza, no obstante, las experiencias pedagógicas requieren ser documentadas, divulgadas y abordadas críticamente, para que sirvan de fundamento para el conocimiento que será relevante para contextos particulares. Por esto, la presente sistematización se aproxima desde una perspectiva transformadora, con el objetivo de redefinir el futuro de la educación infantil para un desarrollo holístico y humano en las poblaciones históricamente invisibilizadas.

Respecto a la primera de estas, se busca garantizar derechos y la equidad estructural en donde se anhele que el futuro sea marcado por la educación inicial que debe ser un derecho social con la asignación de recursos para la infraestructura con educación y personal docente en todas las regiones, y sobre todo en las rurales, con condiciones laborales dignas, eficientes y humanas.

La segunda aspiración se dedica a la planificación intencionada de las actividades rectoras en el centro de la pedagogía. Todos los docentes de los diferentes niveles deben entender de una vez por todas que el currículo no debe ser un tema marginal; el juego, el arte, la literatura y la exploración deben ser enunciados de forma central (MEN, 2024). Se les debe dotar de herramientas pedagógicas y didácticas que les permitan construir, mediar y evaluar experiencias a través de esos lenguajes.

El desarrollo integral debe ser la finalidad central, que busca la tercera de las aspiraciones. Para ello, es necesario superar la visión instrumental de la infancia que solo la ve como la preparación para la educación primaria. La infancia debe ser valorada por lo que es. El objetivo debe ser fortalecer los pilares de la infancia, que son creación, resolución de problemas, empatía, agencia, comunicación, colaboración, sensibilidades estéticas, curiosidad, comprensión del mundo, comprensión y observación (Trawick-Smith, 1997).

La cuarta aspiración establece la necesidad de una contextualización radical de las prácticas pedagógicas. El enfoque de la educación infantil debe estar alineado con los contextos culturales, geográficos, sociales y económicos donde se está llevando a cabo la educación. En contextos rurales, la educación infantil debe hacer énfasis en el uso



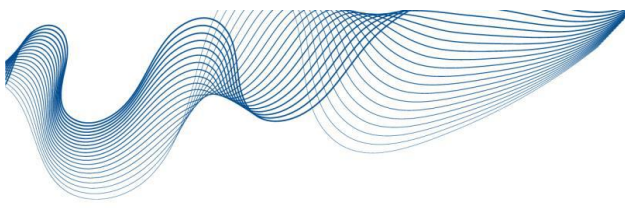
creativo del entorno natural y la inclusión del conocimiento comunitario indígena. También debe hacer uso de los materiales locales disponibles, respetar las diversidades y diseñar actividades educativas en torno a la identidad cultural de la comunidad (Fullan, 2015). El desafío no debe ser imponer modelos urbanos, sino utilizar los principios pedagógicos para adaptarse a la región.

La quinta aspiración trata sobre el desarrollo y la difusión de conocimientos pedagógicos situados y contextualizados. Necesita haber muchas más implementaciones documentadas y construcción de teoría que provenga de prácticas situadas. De este modo, los maestros deben ser reconocidos no solo como implementadores de conocimiento sino también como productores de conocimiento.

En este sentido, la sistematización y documentación de experiencias que se plantean formarán parte de la construcción de un conocimiento colectivo y de una sistematización que enriquecería y perfeccionaría la práctica en la materia. Por ello, la dimensión participativa de la educación se debe entender como un esfuerzo colaborativo de educadores, familias y comunidades en un clima de consideración y respeto en el que cada uno de ellos sea reconocido como portador de saberes de relevancia (Epstein, 2007).

Bajo esta perspectiva, se debe considerar también a las niñas y a los niños como activos y co-investigadores de su proceso de aprendizaje. Es necesario que se abandone el modelo hegemónico del educador experto y que se construya una verdadera comunidad de aprendizaje colaborativo, en la que todos sus integrantes se empoderen y pongan sus saberes al servicio del avance en los propósitos comunitarios de la unidad.

Además, se debe potenciar que las niñas y los niños interrogan el mundo y propongan nuevas acciones de transformación en los contextos en que se encuentren; mientras que los docentes serían guías en los procesos de reflexión y de pensamiento crítico, más que en la transmisión de un saber preestablecido (Moll & Norma González, 2005). De este modo, la educación inicial también contribuye a formar a los y las educados como sujetos de derechos plenos y no sólo como sujetos en formación con la exclusividad de obedecer las instrucciones que imponen el sistema educativo o el sistema económico.



4. Contexto o situación de la sistematización

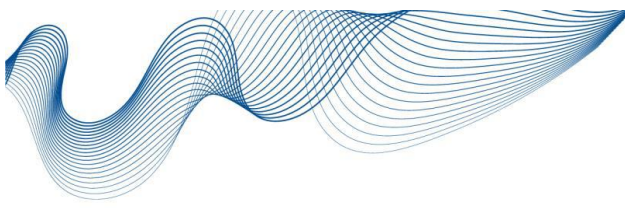
4.1. Ubicación del Tema

4.1.1. Contexto Local.

Las condicionantes contextuales han influido de manera determinante en la práctica pedagógica sistematizada en el CDI Mundo de Colores de la ciudad de Valencia, Córdoba. Hay que tener en cuenta que el CDI Mundo de Colores Valencia, Córdoba, atiende una población infantil proveniente de familias de bajos recursos, la mayoría de las cuales se vinculan a la economía informal. Esto establece retos concretos en la planificación y el desarrollo de la experiencia pedagógica. Las familias en situación de pobreza, informalidad y vulnerabilidad socioeconómica presentan, por ejemplo, problemas de acceso regular y sistemático a materiales didácticos, limitaciones en la participación de las familias, y problemas adicionales en lo nutricional, la salud y los cuidados, que requieren un abordaje integral por parte del equipo de docentes y de las entidades que colaboran en el proceso, como el ICBF y el MEN.

Los factores socioeconómicos expuestos influyen directamente en el contexto y nivel de compromiso de los niños y sus familias dentro de las actividades rectoras. Como indica la literatura, los niños que experimentan pobreza muestran desventajas en el desarrollo del razonamiento lógico-matemático y las funciones ejecutivas. Por lo tanto, se necesita una pedagogía, planificación y enseñanza más intencionales para cerrar brechas y promover experiencias de aprendizaje más significativas y equitativas. En consecuencia, la práctica educativa del CDI se dirige no solo hacia la implementación de experiencias lúdicas y expresivas, sino también hacia abordar los problemas de inseguridad alimentaria, la ausencia parental debido a largas jornadas laborales y los déficits de estimulación cultural y comunicativa en el hogar (Herrera-Mora et al., 2019).

En este marco, resulta pertinente comprender la centralidad de las actividades rectoras (juego, arte, literatura, exploración del medio) en la propuesta educativa. Estas actividades, lejos de ser complementarias, constituyen el núcleo de una pedagogía que busca, además del desarrollo integral, la afectividad, el acompañamiento y la equidad. Como menciona el estudio de Castillo (2023), la mitigación de desigualdades y el



desarrollo efectivo de la infancia en situaciones vulnerables se articulan a la calidad pedagógica y la cobertura universal de programas de educación inicial. La acción pedagógica se ha visto mediada y enriquecida

por la necesidad de responder a estos desafíos, que han transformado las actividades figurativas de lo recreativo a intencionados espacios de aprendizaje, desarrollo holístico y construcción crítica de la infancia.

La sistematización de esta experiencia, en ese sentido, no solo visibiliza estrategias de intervención contextualizadas, sino que también permite una crítica, en la función social de la educación inicial en territorios urbanos vulnerables y la necesidad de fortalecer, en mediaciones pedagógicas, las que respondan a las condiciones reales de las infancias en el país.

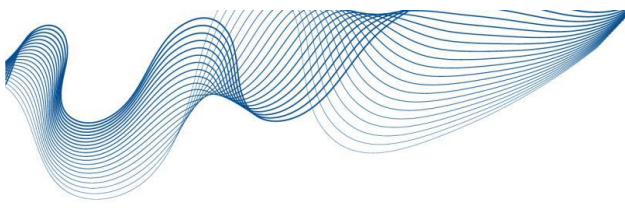
4.1.2. Contexto Regional: Córdoba, Colombia

El departamento de Córdoba presenta diversas inequidades educativas en torno al sistema educativo. Aunque existen instituciones en áreas urbanas con programas de atención integral para la primera infancia, varios municipios, incluido Valencia, aún experimentan una escasez de recursos pedagógicos, formación docente y acceso a materiales didácticos. Uno de los mayores desafíos que enfrenta la región, según el Plan Territorial de Educación de Córdoba (2023–2027), es garantizar que los programas educativos en la primera infancia incorporen características de exploración artística, cultural y ambiental que fomenten un sentido de identidad regional y apropiación cultural desde muy temprana edad.

Dentro de este contexto, el CDI Mundo de Colores es un referente de buenas prácticas pedagógicas, ya que avanza estrategias que incorporan las actividades rectoras como los ejes primarios de desarrollo articulado, fortaleciendo no solo las competencias básicas sino también las áreas de sensibilidad estética, pensamiento simbólico e interacción ambiental.

4.1.3. Contexto Nacional: Colombia

Para el caso de la educación inicial, a nivel nacional, en Colombia la educación inicial es la consolidación de un derecho de carácter impostergable y un componente básico



para el desarrollo humano, como lo indican el Decreto 1075 de 2015, el Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006) y las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Inicial del MEN (2014). Estas referencias destacan la importancia del juego, el arte, la literatura y la exploración del entorno, entre otras, como experiencias rectoras que promueven un desarrollo integral durante la primera infancia.

A pesar de estos avances, las prácticas educativas que todavía se observan tienden a concentrarse en la preparación para la escuela formal, como si las otras actividades a que se les otorga un valor reducido fueran meros ejercicios de entretenimiento o transición. El proceso de sistematización que sigue, en cambio, intenta aportar una mirada crítica y transformadora, que reclama el sentido pedagógico de las actividades rectoras, que sirve para la construcción de la identidad, el pensamiento, la creatividad, la convivencia y la socialidad de los niños y las niñas en los primeros años de vida.

4.2. Actores de la Experiencia

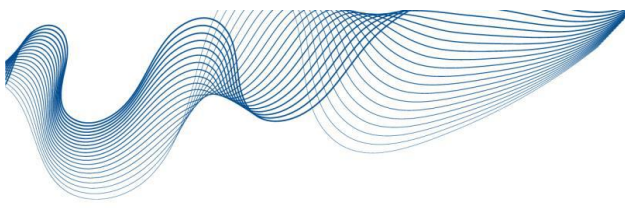
4.2.1. Equipo Pedagógico

Las maestras Elelia Pérez Pineda, Miredys Pastrana Segura y Naudith Narvárez Carrasquilla, que acompañan a los grupos de prejardín y jardín, conforman el equipo pedagógico.

Guiadas por el conocimiento pedagógico, cada maestra fomentó actividades lúdicas y artísticas intencionalmente diseñadas que promovieron el desarrollo de la expresión oral, las habilidades motoras, la curiosidad científica y la imaginación creativa. El rol de cada maestra fue fundamental en la planificación, ejecución, observación y evaluación de las actividades, y en la documentación reflexiva de las mismas.

4.2.2. Niños Participantes

27 niños de preescolar (3 años) y jardín (4 años) fueron participantes. Entre los niños participantes había diversas características en ritmos de aprendizaje, estilos comunicativos y contextos familiares. Los niños fueron los protagonistas principales del proceso de aprendizaje, articulando su mundo interno a través del juego, la



experimentación artística, la narración oral y la exploración de entornos naturales y culturales.

4.2.3. Familias y Comunidad

Aunque las familias no participaron en todas las sesiones de aprendizaje, se incluyeron a través de actividades de socialización, y proporcionando materiales y actividades para llevar a casa. Su participación facilitó la integración de las actividades escolares y reforzó las actividades en el entorno familiar, permitiendo la extensión de las actividades de aprendizaje más allá del aula y apoyando la integración de experiencias rectoras fundamentales en el entorno del hogar.

4.3. Enfoque y momentos del proceso

El enfoque cualitativo para esta sistematización se selecciona debido a su capacidad para comprender en profundidad las experiencias pedagógicas, capturando las percepciones, significados y procesos que los docentes y niños viven desde una perspectiva contextualizada y reflexiva. Este enfoque permite acceder a la riqueza de las interacciones, estrategias y relaciones pedagógicas, fundamentales para analizar cómo las actividades rectoras influyen en el desarrollo integral de los niños y niñas en educación inicial. Además, el método cualitativo favorece la reconstrucción colectiva y crítica de la experiencia, vital para identificar aprendizajes, retos y propuestas de mejora desde la praxis educativa real (Velandia Mesa, 2021).

4.3.1. Las fases o momentos del procedimiento son:

Momento 1: Reconstrucción y organización de la experiencia (febrero – mayo 2025). Durante este período, los maestros de los niños participaron en sesiones grupales y fueron entrevistados de manera individual para reconstruir la experiencia de aprendizaje a partir de la memoria colectiva del equipo docente. Al organizar la información en torno a las cuatro actividades rectoras, se revisaron registros, planificación, fotografías y diarios pedagógicos. Esto brindó la oportunidad de contextualizar la práctica, aclarar el propósito y determinar las categorías analíticas que informarían la sistematización.

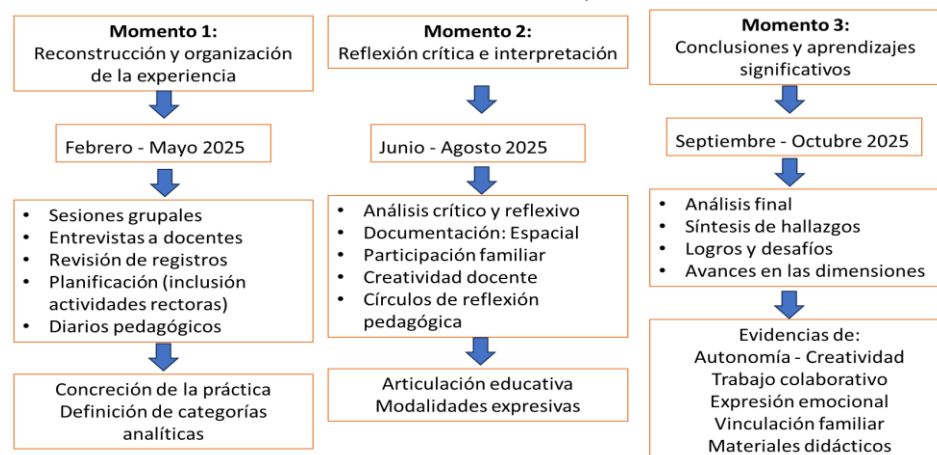


Momento 2: Reflexión crítica e interpretación del proceso (junio - agosto 2025). Durante este período, los datos recopilados fueron analizados de manera crítica y reflexiva. También se documentaron algunos de los factores que moldearon las experiencias (como la disposición espacial, la participación familiar y la creatividad del docente), y la interacción de las actividades rectoras y el desarrollo holístico de los niños. Se realizaron círculos de reflexión pedagógica con los maestros, donde se destacó la articulación en torno al significado de la intencionalidad educativa dentro de cada actividad y la necesidad de incorporar las modalidades expresivas como un medio de pensamiento y comunicación en los niños.

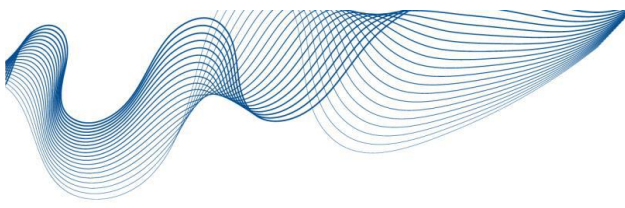
Momento 3: Conclusiones y aprendizajes significativos (septiembre - octubre 2025). La fase final abarcó el análisis final, en el que se sintetizaron los hallazgos, logros y desafíos del proceso. Respecto a los progresos, en las dimensiones cognitiva, socioemocional y comunicativa de los niños y niñas, se lograron evidenciar y documentar los avances que las actividades rectoras promovieron en términos de autonomía, creatividad, trabajo, colaboración y expresión emocional y, además, se avanzó en el diseño de propuestas de fortalecimiento a trabajar futuras, en atención, en la continua formación docente, la vinculación con la familia y la elaboración de materiales didácticos para el entorno local.

Figura 1

Resumen de los Momentos del proceso



Fuente. Elaboración de las autoras



5. Estrategias Implementadas

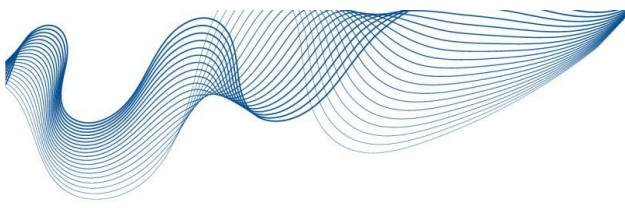
En el desarrollo de rutinas y apoyos visuales en el Centro de Desarrollo Infantil Mundo de Colores, las maestras y el equipo pedagógico trabajaron para asegurar que los niños de 2.6 a 4 años desarrollaran autonomía, comprensión contextual y seguridad emocional. Las rutinas acompañadas de apoyos visuales como carteles, pictogramas, hojas y símbolos nacionales facilitaron la mediación de la comprensión temporal y espacial, permitiendo a los niños predecir las actividades del día, reconocer momentos de transición y adaptarse a la dinámica del aula sin problemas.

Figura 2
Registro fotográfico del ambiente escolar



Nota. Las fotos muestran el ambiente enriquecido del aula de clases

En cada una de las dimensiones del desarrollo integral se generaron aprendizajes. En el desarrollo cognitivo, los niños comprendieron de forma más sólida el concepto de secuencia, memoria y categorización; en el desarrollo comunicativo, el entendimiento de las consignas orales se enriqueció y la comunicación visual comenzó a complementarse; y en el desarrollo socioemocional, la confianza de los niños se manifestó y el sentido de pertenencia se asoció al grupo. Esta motivación se acercó con la preparación de los rincones temáticos de lectura, arte, exploración y juego simbólico, donde se facilitó la interacción, se estimuló la curiosidad y la construcción de aprendizajes significativos, en



la línea de Vygotsky (1979) sobre el entorno social y los mediadores culturales que rodean el pensamiento infantil.

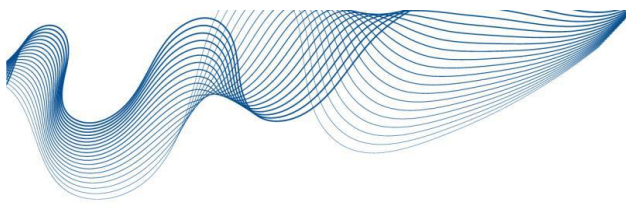
Figura 3
Registro fotográfico de las experiencias pedagógicas



Nota. Las fotos muestran las diversas actividades rectoras aplicadas en la experiencia pedagógica

La integración de experiencias, como en la lectura del cuento “Nieve, la gata de Camila” y en la colectividad con la siembra de semillas y el mural sobre el cuidado de los seres vivos, mostró cómo el juego y la lúdica se convirtieron en las centrales del aprendizaje. Por el MEN (2024) se menciona que en la educación inicial se deben ofrecer espacios que, en la exploración, la creatividad y la participación, y los principios de esta experiencia fueron logrados de manera efectiva.

Se presentaron desafíos relacionados con la atención sostenida y el ritmo de aprendizaje variable que necesitaron ser abordados durante las actividades rutinarias. Algunos niños necesitaban más apoyo para entender la secuencia de las rutinas y para concentrarse durante las actividades de enfoque. En estos casos, los docentes rediseñaron las intervenciones variando el apoyo incorporado (a través del uso de fotografías, pictogramas con expresiones emocionales, diagramas y materiales 3D) junto



con la adaptación de la duración y complejidad de las experiencias a las necesidades individualizadas.

Figura 4
Registro fotográfico de las expresiones folclóricas y símbolos patrios



Nota. Las fotos reflejan las diversas actividades rectoras aplicadas en los símbolos patrios

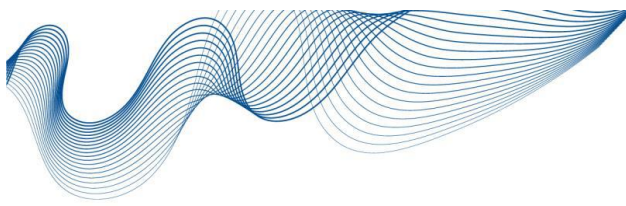
La capacidad de adaptar las prácticas de enseñanza fue destacada por los materiales reflexivos y las observaciones de los participantes que se centraron en los intereses de los niños, e hicieron que el aula fuera más inclusiva y flexible. En este sentido, la contribución de los miembros de la familia en la recolección de materiales y muestras culturales fue otra integración significativa, ya que fortaleció la relación hogar-escuela y el desarrollo holístico en relación al marco ecológico de Bronfenbrenner (1979), que enfatiza el contexto social del aprendizaje en la infancia.

Figura 5
Registro fotográfico de otras actividades rectoras



Nota. Las fotos develan actividades rectoras, la exploración, la literatura, la exploración y el arte

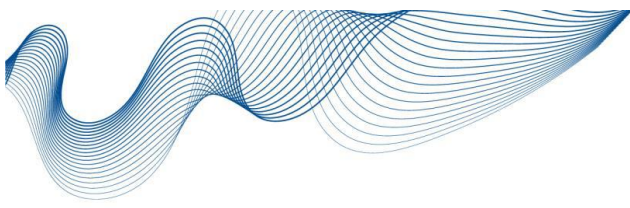
El ejercicio tuvo el valor de confirmar que, en el ámbito educativo, la diversidad no tiene que ser entendida como un obstáculo, sino como una oportunidad. No fue un cierre



de aula, en el sentido de que el aprendizaje no se promovió únicamente mediante la enseñanza, sino que se aprendió y se construyó el aula, de manera cooperativa, en el respeto y en la empatía. Sin embargo, la situación no fue completamente despreocupada. La tensión todavía existente en la planificación tiene que ver con el hecho de que, en la personalización del acompañamiento, que debe ser prioritaria, se permita un avance en relación con aquellos niños que sostienen menos la atención y con aquellos que más visual y motoramente necesitan apoyo.

La inclusión en este sentido, no se limita a la promoción de la participación de manera física en las actividades, sino que también y sobre todo, implica la provisión de accesibilidad cognitiva y emocional, de manera que cada niño y cada niña, encontrando sentido y propósito a lo que se le enseña, participe en su experiencia educativa (Ainscow, 2003). La docente, en un discurso mediado con una clara intención, se fue ajustando a esta reflexión, en la diversificación de sus materiales, ritmos y modos de interacción.

La construcción de rutinas y el uso de materiales visuales no solamente ayudaron con la organización del día a día, sino que se convirtieron en ejes de inclusión y desarrollo holístico. Los aprendizajes obtenidos (autonomía, comunicación, identidad y el respeto a la diversidad cultural) evidencian que la educación inicial, cuando se basa en el juego, la exploración y la interacción significativa, se convierte en un verdadero espacio de construcción de ciudadanía y de reconocimiento de la diversidad. Por ello, el aula del CDI Mundo de Colores fue un espacio de convivencia pedagógica, en donde cada experiencia del día a día fue oportunamente resignificada en un aprendizaje sobre la convivencia, la expresión y el entendimiento de la diversidad del mundo.



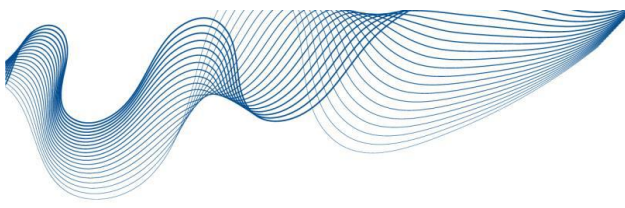
6. Análisis y lecciones aprendidas

Las experiencias documentadas en el Centro de Desarrollo Infantil Mundo de Colores han ilustrado el valor de los procesos pedagógicos que apoyan el desarrollo integral de los niños en pre-jardín y jardín, junto con el examen de las dinámicas relacionales y culturales que rodean la práctica docente. La implementación reflexiva y sensible de la pedagogía establecida por las educadoras, Elelia Pérez Pineda, Mirledys Pastrana Segura y Naudith Narvéez Carrasquilla, fue reconocida por su coherencia, que promovió e integró aprendizajes significativos y humanitarios que trascendieron lo puramente académico.

La integración intencionada de las actividades orientadoras de juego, arte, literatura y exploración del entorno demostró que el aprendizaje en la primera infancia es, de hecho, holístico e integrado. Las dimensiones cognitiva, socioemocional, comunicativa y corporal están todas interconectadas. La mediación docente para el desarrollo de la autonomía, curiosidad y expresión de los niños fue infraestructurada por el afecto y la observación sistemática. Finalmente, la documentación ilustró cómo las condiciones contextuales, las relaciones familiares y la pedagogía se integraron dinámicamente, configurando un proyecto educativo responsivo a las realidades socioculturales del contexto, lo que a su vez fomentó la adaptabilidad del proyecto, alentando la creatividad y la participación activa.

6.1. Factores que Influyeron en la Sistematización

Factores contextuales, relacionales y pedagógicos moldearon el desarrollo de la experiencia y su impacto en el aprendizaje. Bajo consideraciones contextuales, el entorno urbano del CDI en el barrio de Alfonso López en el municipio cordobés de Valencia y las características sociocomunitarias del municipio sugirieron la necesidad de hacer el proyecto adaptable a diversas realidades familiares, que varían en disponibilidad de recursos y diferentes grados de apoyo. Esto impulsó a los educadores a una gran creatividad en el reciclaje, y al hacerlo, se promovió la conciencia ambiental y la equidad en la educación.



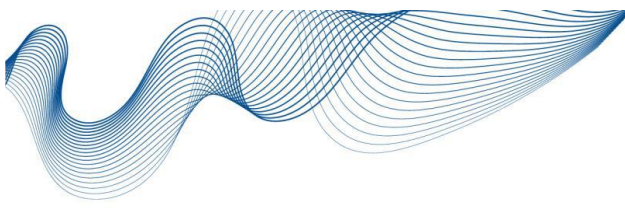
Respecto a los factores relacionales, el trabajo colaborativo entre los docentes fue crucial. Desde una perspectiva vigotskiana, se podría considerar esta cooperación como una manifestación del aprendizaje social, en el cual la formación de un constructo unificado ocurre en el intercambio con los demás. Vygotsky (1979) afirmó que el aprendizaje tiene lugar primero en el nivel social y solo después en el nivel individual. En este sentido, las prácticas de co-planificación, co-observación y co-evaluación de los docentes fueron una demostración de este principio. El diálogo interprofesional creó coherencia metodológica, improvisación y un sistema de refinamientos continuos.

Las familias participaron como parte integral de la experiencia, y el puente construido entre el hogar y la escuela ayudó a reforzar esta posición. Siguiendo el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), las interacciones entre los diversos sistemas que rodean al niño (la familia, la escuela y la comunidad) impactaron directamente en el desarrollo holístico del niño. Esta articulación confirmó aún más la necesidad de situar la educación temprana en los contextos sociales y culturales en los que se inserta.

Por último, en lo que respecta a la pedagogía, la implementación intencionada de las actividades orientadoras fue lo que fortaleció el enfoque experiencial. Los niños pudieron aprender a través de la experiencia y la emoción. En este caso, la observación sistemática y la evaluación formativa, basadas en la práctica reflexiva de Schön (1983), ayudaron a los docentes a comprender los procesos y no solo los resultados, convirtiendo la evaluación en una herramienta de investigación pedagógica. Además, la relevancia cultural de las actividades fomentó una apreciación de la diversidad, lo que ayudó a clarificar la identidad de los niños y su sentido de pertenencia al reconocer su contexto como fuente de aprendizaje.

6.2. Interpretación General de los Resultados

A partir de la interpretación de los resultados, se puede concluir que la consolidación del desarrollo integral en la primera infancia ocurre cuando las experiencias pedagógicas incluyen interacción, afecto y cultura. El juego fue reafirmado como el principal instrumento de mediación del aprendizaje social y la socialización, mientras que las artes funcionaron como un medio para facilitar la expresión emocional y estética. La literatura



fomentó la imaginación y el pensamiento simbólico, mientras que la exploración del entorno cultural y natural estimuló la conexión con la realidad y el cuidado del medio ambiente.

Desde la perspectiva de Freire (1970), los docentes aplicaron un modelo de mediación transformadora al entender a los niños como sujetos activos de conocimiento, capaces de construir y dar significado. La práctica pedagógica como un acto dialógico fue entendida donde el aprendizaje no es impuesto, sino construido en la relación entre el educador y el aprendiz. Este diálogo afectivo y horizontal fue un factor significativo para fortalecer la motivación y autonomía infantil, mientras se fomentaba una pedagogía humanizante centrada en el respeto, la empatía y la curiosidad.

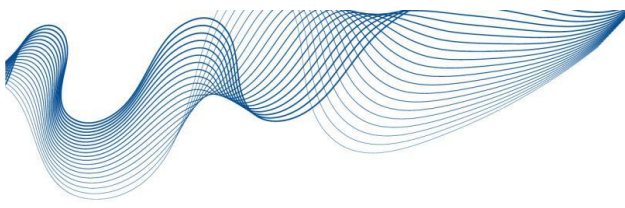
La observación participativa, los registros fotográficos y los diarios de campo se convirtieron en herramientas de análisis cualitativo que mostraron avances en cuanto a la comunicación, la colaboración y la autorregulación. Estos resultados indican que el aprendizaje significativo tiene lugar, como señala Ausubel (1983), cuando las nuevas experiencias se asocian y contextualizan con el conocimiento previo junto con experiencias personales. Así, la planificación pedagógica con una perspectiva cultural y mediación emocional no solo mejoró el desarrollo cognitivo, sino también la formación ética y estética de los niños.

La sistematización también demostró que la práctica educativa, cuando se reflexiona de manera consciente y colectiva, va más allá de la simple ejecución de estrategias y se convierte en una pieza académica. El trabajo colaborativo entre los docentes fortaleció no solo su identidad profesional y capacidad crítica, sino que también transformó su enfoque hacia la enseñanza, convirtiéndola en una labor de investigación y creatividad.

6.3. Lecciones Aprendidas

Las lecciones de esta experiencia ayudan a identificar éxitos pedagógicos y áreas de mejora, lo que ayudará a guiar el diseño de prácticas futuras en educación infantil.

En la Intencionalidad Pedagógica, las actividades subrayadas confirmaron el potencial del aprendizaje significativo articulado con las dimensiones de desarrollo integral. La colaboración entre docentes destacó el valor del trabajo en equipo como una estrategia



continua de desarrollo profesional y la construcción colectiva del conocimiento pedagógico, en consonancia con el principio de mediación social de la teoría del aprendizaje de Vygotsky (1979).

La participación activa de las familias ayudó a forjar una comunidad educativa cohesiva que integra la cultura y los valores locales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El uso de materiales reciclables del entorno potenció la creatividad y la ingeniosidad en relación con la conciencia ambiental, demostrando que la escasez de materiales didácticos puede ser una oportunidad pedagógica. La documentación planificada resultó sistemáticamente en una herramienta formativa, porque ayudó a los practicantes a interrogar su práctica para sacar a la luz cambios y imaginar mejoras.

En el ámbito de las áreas de mejora identificadas, evitar la asignación simultánea de demasiadas actividades que puedan restringir la exploración libre y el juego espontáneo, que es vital para el aprendizaje independiente, es esencial. Se recomienda priorizar el proceso sobre los resultados, creando así oportunidades para la reflexión y la expresión emocional.

También es necesario ahondar en las estrategias diferenciadas para los niños que presentan dificultades atencionales y de adaptación al contexto. Se incorporan, por ejemplo, las herramientas visuales, la adaptación flexible de las rutinas y los apoyos más individualizados. Se requiere la implementación de canales de comunicación con las familias más frecuentemente y de forma colaborativa. Por último, es necesario gestionar apoyos desde la institución para incorporar más equidad en el acceso a la experiencia, controlando el aumento de recursos sensoriales, artísticos y tecnológicos.

La sistematización de la experiencia en CDI Mundo de Colores puso de manifiesto que el núcleo de la práctica pedagógica es la reflexión en torno a la cultura y la afectividad. Esto convierte la enseñanza en un proceso dinámico de aprendizaje de doble vía. Al integrar a Vygotsky, Freire, Ausubel y Bronfenbrenner, se puede afirmar que el desarrollo infantil no consiste en la acumulación de conocimientos, sino en la interacción dialógica, la mediación crítica y la contextualización. Por ello, la educación inicial es un verdadero espacio de transformación social y humana, y los docentes, más que enseñar, aprenden junto a los niños a construir significados y mundos.



7. Análisis de los resultados.

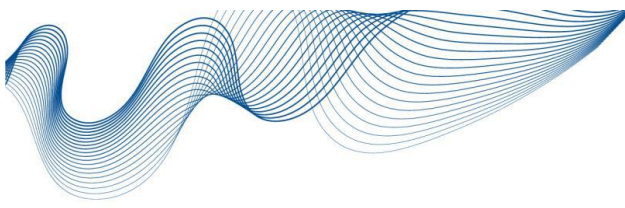
De manera concreta se presenta la síntesis de los resultados, que dan cuenta del proceso de sistematización desarrollado con niños y niñas de educación inicial, el cual incluye los aspectos importantes para su interpretación.

Tabla 1

Análisis de resultados

Aspecto	Resultado	Interpretación	Autores que sustentan
Desarrollo socioemocional	Fortalecimiento de habilidades socioemocionales en juego libre y estructurado, avance en expresión emocional, empatía y autorregulación.	El juego permite la interiorización de normas sociales y la construcción compartida de significados. El aula se convierte en un entorno seguro que favorece la autonomía y autoestima.	Salirrosas (2024), Milicic et al. (2014), CASEL (1994)
Dimensión cognitiva y comunicativa	Experiencias artísticas y literarias promueven simbolización, abstracción, pensamiento narrativo, vocabulario y escucha activa. Actividades científicas despiertan curiosidad y pensamiento crítico.	Promueven la transición del pensamiento egocéntrico al lógico-concreto mediante reflexión y experimentación.	Ferreiro & Teberosky (1979), Solé (1998), Martínez & Salazar (2021)
Participación de las familias y de la comunidad educativa	Participación activa de familias en juegos y lectura conjunta, resignificación del rol parental, articulación familia-escuela para continuidad educativa.	El involucramiento familiar potencia el aprendizaje y aprendizaje socioemocional, aunque requiere fortalecer la comunicación y recursos accesibles.	Epstein (2011), Delgado-Gaitán (2004)
Cultura institucional y práctica docente reflexiva	Incorporación de observación sistemática y práctica reflexiva colaborativa, ajuste pedagógico basado en la respuesta de los niños, trabajo conjunto de maestras.	La sistematización impulsa comunidades de práctica colaborativas que mejoran la calidad pedagógica y promueven la innovación docente.	Gil & Contreras (2016), Stenhouse (1981)

Nota. La tabla presenta los resultados obtenidos en la sistematización.



7.1. Desarrollo socioemocional

Uno de los resultados más notables de la sistematización fue el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los niños. En tanto en el juego no estructurado como en el estructurado, pudimos observar avances en la expresión de emociones, en empatía y en autorregulación. Por esto, el juego permite a los niños internalizar normas sociales y construir significados compartidos (Campelo et al., 2024). Este fue el caso de los niños que comenzaron a resolver desacuerdos sin intervención de adultos, turnándose o proponiendo nuevos juegos por consenso, una cita de observaciones del diario de campo de una maestra.

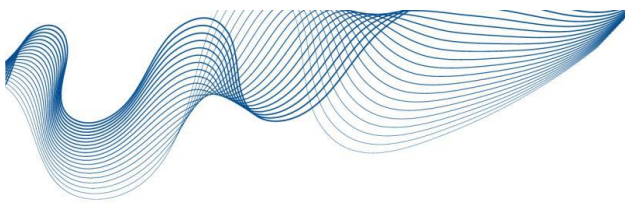
El aula se convirtió en un entorno seguro y estimulante donde el afecto fue la fuerza motriz del aprendizaje, creando un espacio caracterizado por el diálogo empático y la confianza mutua. Esto fue un factor impulsor tanto de la autonomía como de la autoestima de los niños. También fue confirmado por la creciente disposición de los niños a participar y asumir nuevos desafíos, confirmando que lo socioemocional también se desarrolló junto con lo cognitivo y comunicativo.

7.2. Dimensión Cognitiva y Comunicativa

En la dimensión cognitiva, las experiencias artísticas y literarias facilitaron el desarrollo de la simbolización, la abstracción y el pensamiento narrativo.

Actualmente, las actividades relacionadas con la literatura infantil, como lecturas dramatizadas, compilaciones de cuentos y finales alternativos, no solo promovieron el vocabulario de los niños, sino que también facilitaron el agudo... “El testimonio de los registros de la enseñanza refleja tal cambio, ‘Después de tres semanas de lectura, los niños empezaron a inventar historias más detalladas y hacían más preguntas sobre los personajes.’” (Ferreiro y Teberosky, 1979; Solé, 1998).

La recolección de hojas, la observación de insectos y el diálogo sobre la lluvia fueron actividades que empezaron a activar la indagación científica. Al formular hipótesis y dar observaciones, los niños exhibieron elementos de crítica y curiosidad. Así, la experiencia de estas actividades promueve la transición del pensamiento



egocéntrico a lógico-concreto y establece que la facilitación de este cambio se logra a través de actividades de reflexión y experimentación.

7.3. Participación de las familias y de la comunidad educativa

La participación de las familias emergió como un elemento clave en la consolidación del aprendizaje obtenido.

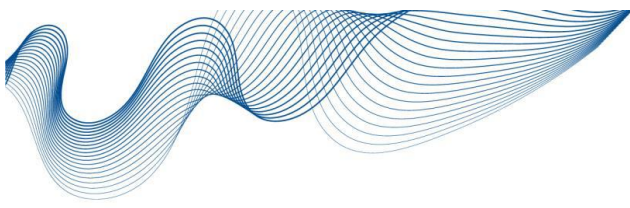
Durante reuniones y talleres, las familias aprendieron a reconocer el valor de jugar y leer juntos. Una madre comentó: “Entiendo que cuando jugamos a cocinar o a leer juntos, él no solo se está divirtiendo; hay aprendizaje involucrado.” La evidencia testimonial de esta naturaleza ilustra la reconceptualización del rol parental, dada la influencia del microsistema familiar en el desarrollo del niño (Epstein, 2011; Delgado-Gaitán, 2004).

Por otro lado, la articulación familia-escuela potenciaba la coherencia educativa de ambos contextos. En casa, los padres replicaron la lectura, la exploración y las dinámicas cooperativas, que sostenían el cambio en el aprendizaje. Sin embargo, el compromiso familiar sigue siendo un desafío. Esto es resultado de la organización del sistema y la necesidad de fortalecer la comunicación y desarrollar materiales que los cuidadores con menos tiempo o recursos puedan utilizar.

7.4. Cultura institucional y prácticas de enseñanza reflexiva

La sistematización de procesos abordados en el contexto del marco institucional del desarrollo de procedimientos y acciones de cierto “trabajo” destinado al enfoque integrado del desarrollo de acciones con el resultado organizacional centrado en el logro de objetivos específicos.

En este caso, la integración de la observación sistemática como un instrumento para la mejora continua se construye a partir de la práctica reflexiva, lo que permite la revisión y modificación de la propuesta pedagógica de acuerdo con las respuestas de los niños. La colaboración entre maestros en las lecciones co-planificadas y la coherencia metodológica sirven como elementos fundamentales para construir comunidades de práctica que se refuerzan aún más mediante el trabajo colaborativo (Gil & Contreras, 2016).



8. Conclusión y recomendaciones

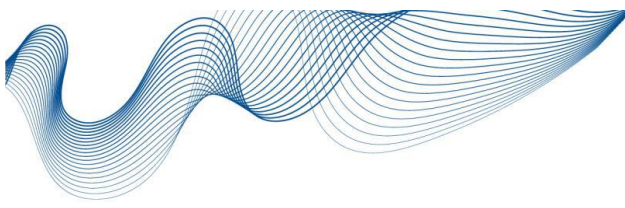
8.1. Conclusiones

El enfoque cualitativo se selecciona para la sistematización por su capacidad para profundizar en la comprensión de las experiencias pedagógicas desde la perspectiva de los actores involucrados, permitiendo captar la riqueza y complejidad de las estrategias, intervenciones y relaciones entre docentes y niños en el contexto sociocultural específico de la educación inicial. Esta aproximación facilita el análisis contextualizado y profundo de las prácticas formativas, posibilitando la reconstrucción y reflexión crítica sobre la mediación docente y el impacto de las actividades rectoras en el desarrollo integral infantil.

En los momentos de la sistematización los maestros participaron en sesiones grupales e individuales que les permitieron reconstruir colectivamente la experiencia educativa, apoyándose en registros, planificaciones, fotografías y diarios pedagógicos. Este proceso posibilitó la contextualización y organización de la práctica educativa en torno a las actividades rectoras (juego, arte, literatura y exploración) y la delimitación de las categorías analíticas para el análisis.

Por otra parte, los datos recolectados fueron analizados críticamente y se documentaron factores contextuales que influyen en la práctica pedagógica, como la disposición espacial, la participación familiar y la creatividad del docente. De este modo, la realización de círculos de reflexión pedagógica favoreció el análisis conjunto del significado y la intencionalidad de las actividades, incorporando también la importancia de las modalidades expresivas como medios de pensamiento y comunicación.

Finalmente, se sintetizaron los hallazgos en relación con los avances observados en las dimensiones cognitiva, socioemocional y comunicativa de los niños, así como en autonomía, creatividad, colaboración y expresión emocional. De manera general, se incluyó la planificación de propuestas para fortalecer la formación docente continua, la vinculación con la familia y la elaboración de materiales didácticos pertinentes al contexto local.



8.2. Recomendaciones operativas

Incorporar sistemáticamente actividades rectoras (juegos, arte, literatura, exploración) que fomenten un ambiente de aprendizaje lúdico, activo y emocionalmente seguro, adaptándolas al contexto sociocultural de los niños

Fomentar la práctica pedagógica colaborativa y reflexiva de los docentes a través del diálogo, la circulación de observaciones y el trabajo conjunto para la mejora continua.

Idear estrategias didácticas que entrelacen múltiples modalidades expresivas como medio para pensar, comunicar y construir significado.

Fomentar la autonomía, empatía, autorregulación y creatividad en los niños, subrayando la importancia tanto del juego libre como del estructurado para el desarrollo social y emocional

Fortalecer el vínculo aprendizaje-familia.

Participar en actividades dirigidas al hogar en las actividades diarias del rector.

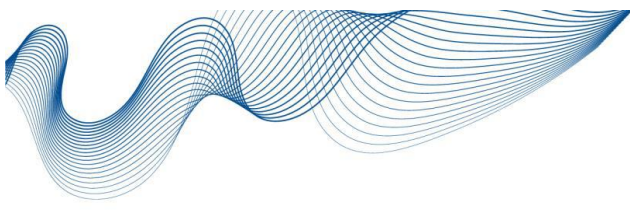
Asistir y colaborar en talleres y sesiones de formación que tengan como objetivo explicar el valor pedagógico del juego, la lectura compartida y la exploración conjunta, con el fin de redefinir el rol parental como mediador educativo.

Asegurar canales fluidos de comunicación con los docentes y la institución educativa facilitando la continuidad educativa y los procesos pedagógicos que se llevarán a cabo en casa.

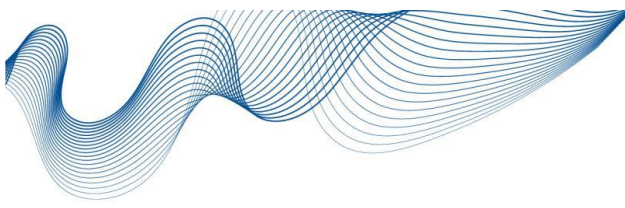
Consolidar una cultura institucional que valore y promueva la práctica reflexiva, la sistematización de experiencias y el trabajo colaborativo entre docentes, fortaleciendo las competencias pedagógicas e innovadoras.

Garantizar entornos físicos adecuados y recursos para la efectiva implementación de actividades rectoras contextualizadas, que incluyan materiales didácticos relevantes para el entorno local.

Fomentar la articulación con la comunidad educativa y familiar, estableciendo redes de apoyo para el desarrollo integral de los niños, y diseñando estrategias participativas y de formación sostenibles para el personal educativo.

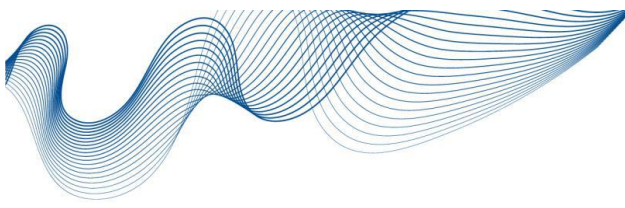


Implementar experiencias sistematizadas para la deserción fundamental, continua y transversal para garantizar que existan procesos permanentes de evaluación y mejora continua de las prácticas pedagógicas que respondan a las necesidades emergentes.

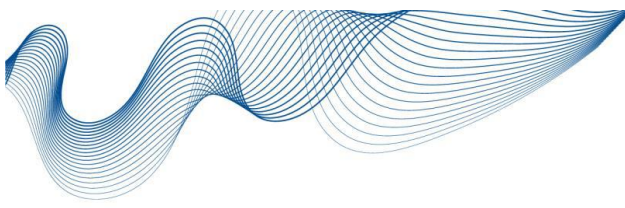


Referencias bibliográficas

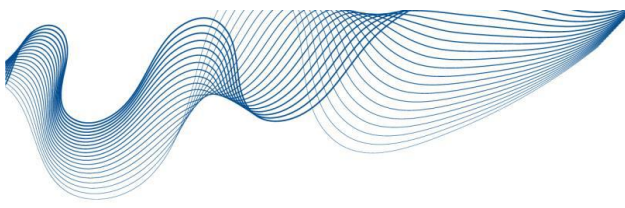
- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos*. 1-17. https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf
- Baute, E. (2024). En Colombia, 4 de cada 10 niños y niñas están matriculados en educación preescolar. *Revista el congreso*, 2.
- Benítez Moreno, F. J., Herrera-López, H. M., & Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2021). Las habilidades socio-emocionales para la mediación escolar: Una revisión sistemática. *Revista Boletín Redipe*, 10(6), 171-194. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i6.1318>
- Campelo, C. M. M., Rodríguez, A. X. B., Benites, K. B. P., Caicedo, J. A. M., Suárez, A. E. G., & Cobos, M. L. P. (2024). Desarrollo de habilidades socioemocionales en la educación infantil: Importancia y estrategias de intervención desde la perspectiva psicopedagógica. *South Florida Journal of Development*, 5(5), e3908. <https://doi.org/10.46932/sfjdv5n5-015>
- Castillo, P. (2023). Los límites éticos de la neuroeducación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 191-208. <https://doi.org/10.14201/teri.28580>
- Congreso de la República. (2024, junio). *Ley estatutaria de Educación: El texto aprobado en tercer debate y sus principales cambios*. Observatorio universitario. https://www.universidad.edu.co/ley-estatutaria-de-educacion-el-texto-aprobado-en-tercer-debate-y-sus-principales-cambios/?utm_source=chatgpt.com
- Delgado-Gaitan, C. (2004). *The power of community: Mobilizing for family and schooling*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Editoriales. <https://archive.org/details/powerofcommunity0000delg>
- Durán Chiappe, S. M., Martín Cardinal, M. C., Pulido González, J. M., & Cruz Velásquez, E. L. (2019). Retratos del juego en Colombia: Una mirada desde la documentación pedagógica. *Hojas y Hablas*, 17, 118-135. <https://doi.org/10.29151/hojasyhablas.n17a8>
- Epstein, J. L. (2007). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd ed., 5th print). Corwin Pr.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo Veintiuno Editores. <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/los-sistemas-de-escritura-en-el-desarrollo-del-nino.pdf>



- Fleer, M. (2015). *Play in the Early Years* (Segunda edición). Cambridge University Press. <https://acortar.link/8leht6>
- Fullan, M. (2015). *The New Meaning of Educational Change* (5th Edición). Routledge.
- Herrera-Mora, D. B., Munar-Torres, Y. E., Molina-Achury, N. J., & Robayo-Torres, A. L. (2019). Desarrollo infantil y condición socioeconómica. Artículo de revisión. *Revista de la Facultad de Medicina*, 67(1), 145-152. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v67n1.66645>
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos políticos – 1ed. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano—CINDE*, (Primera edición colombiana). Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDI. <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20%28edicion%20colombiana%29.pdf>
- Mahecha Moreno, A. G., Pita Gavilán, P. V., & Suárez Montes, M. A. (2025). *Estrategias lúdicas para el desarrollo integral de niños de 0 a 3 años*. 13, 40-43.
- MEN. (2024). *Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial*. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Sistema-de-Educacion-Inicial/178032:Actividades-rectoras-de-la-primera-infancia-y-de-la-educacion-inicial>
- Moll, C. A., & Norma Gonzalez, L. (2005). *Funds of knowledge in households, communities, and classrooms*. Routledge. <https://www.routledge.com/Funds-of-Knowledge-Theorizing-Practices-in-Households-Communities-and-Classrooms/Gonzalez-Moll-Amanti/p/book/9780805849189>
- Piaget, J. (1976). *Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget*. 1-13.
- Pinto Ladino, J. E., Castro Bello, V. A., & Siachoque Castillo, O. M. (2019). Constructivismo social en la pedagogía. *Educación y Ciencia*, 22, 117-133. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.22.e10042>
- Ramírez Noreña, C. A., & De Castro Daza, D. P. (2013). La lectura en la primera infancia. *Grafías, disciplinas de la UCPR*, 20, 7-21. <https://doi.org/10.31908/grafias.v0i20.1454>
- Rincón-Gallardo, S. (2013). *La tutoría para el aprendizaje independiente como práctica y principio rector del cambio educativo en escuelas públicas mexicanas*. 61, 58-64.



- Santi-León, F. (2019). Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. //Education: The importance of child development and initial education in a country where they are not mandatory. *CIENCIA UNEMI*, 12(30), 143-159. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol12iss30.2019pp143-159p>
- Sectorial. (2024). *La cobertura de educación preescolar en áreas rurales se situó en el 49,9% en el 2023*. Sectorial. https://sectorial.co/educacion-basica-y-preescolar/la-cobertura-de-educacion-preescolar-en-areas-rurales-se-situo-en-el-499-en-el-2023/?utm_source=chatgpt.com
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura* (octava edición). Graó.
- Soriano Salvador, S., Viteri Briones, R., Murillo Aviles, L., Camacho Delgado, L., & Cevallos Crow, C. (2025). Creación de ambientes multisensoriales en la educación inicial: Perspectivas docentes sobre el enriquecimiento de la experiencia infantil: The creation of multisensory spaces in early childhood settings: Teachers' perspectives on enhancing children's learning experiences. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(1). <https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3518>
- Trawick-Smith, J. (1997). *Early childhood development: A multicultural perspective*. Upper Saddle River. <https://archive.org/details/earlychildhoodde0000traw>
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación: Hacia un bien común mundial*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://www.academia.edu/19205285/Replantear_la_educaci%C3%B3n_Hacia_un_bien_com%C3%BAn_mundial_2015
- Velandia Mesa, C. O. (2021). *Guía para la sistematización de experiencias*. Universidad del Bosque. <https://hdl.handle.net/20.500.12495/9258>
- Vygotsky, L. (1978). *The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zapata Jiménez, M. A. (2018). *La formación de maestros en contextos rurales, de fronteras y globalización* (p. 231). Universidad del Valle.



ANEXOS

Anexo A Estructura de la planeación pedagógica por meses 2025

Aspectos a tener en cuenta en la planeación pedagógica mes de abril de 2025

CDI: Municipio de Valencia

FECHA: 1 a 30 de abril del 2025

TEMA: Jugando en cada rincón de mi CDI

Metodología

En busca de garantizar los derechos de los niños y niñas, se hace necesario articular con padres de familia y con la unidad de servicio el desarrollo de experiencias significativas a través del juego como herramienta de aprendizaje que potencien habilidades, el manejo de emociones, la autonomía y el reconocimiento de la identidad cultural.

En el desarrollo de la prestación del servicio durante el presente mes se tendrán en cuenta los siguientes aspectos.

Brújula 2025.

Seguimiento al desarrollo.

El buen trato y entornos seguros

Desarrollo de la planeación semanal

Planeación del 1 al 5 de abril Jugando desarrollo hábitos saludables

Planeación del 8 al 12 de abril Me la juego por la paz

Planeación del 15 al 19 de abril Mi CDI territorio de juego

Planeación del 22 al 26 de abril Juegos de hoy

Planeación del 29 al 30 de abril Me expreso

Nota: Enviar evidencias de:

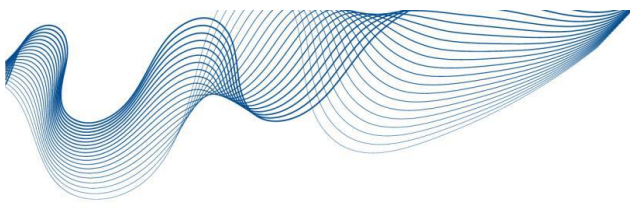
Actividades realizadas durante el mes.

JUEGO EXPLORACIÓN LITERATURA

Juegos tradicionales

Juegos lúdicos

Rondas



Juegos de roles

Juego de competencia Exploración y observación de espacios

Exploro, me divierto y conozco mi cultura

Exploro y comparto juegos de hoy

Exploro con mis compañeros y descubro mis habilidades

Exploración y cuidado del medio ambiente Lecturas de cuentos

Dramatizados

Narración de historias de nuestra región

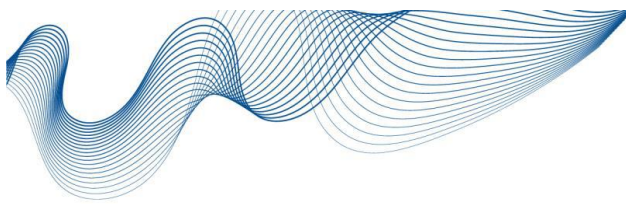
Títeres

Estrategias pedagógicas

- Fiesta de la lectura
- Huerta institucional
- Mejores prácticas ambientales
- Buen trato
- Autocuidado

Actividades cotidianas

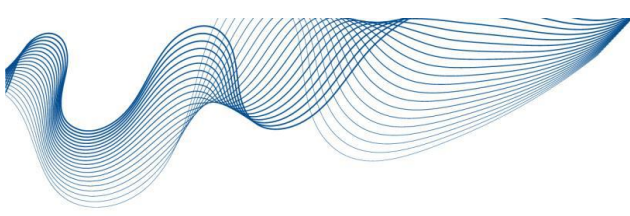
- Recibimiento de los niños
- Observación estado como se recibe al niño o niña
- Lavado de mano y desinfección en diferentes momentos del día
- Acompañamiento de los niños a los baños
- Diligenciamiento formato de novedades diario
- Diligenciamiento del RAM
- Evaluación de la actividad al finalizar cada día
- Reflexión pedagógica de las actividades realizadas en cada semana
- Organización de los espacios
- Cumplimiento del cronograma de actividades mes de la niñez



Anexo B Ejemplo de la planeación pedagógica por semanas 2025

<p>ASOCIACION MARTINEZ</p>	<p>ASOCIACION MARTINEZ</p> <p>PLANEACION PEDAGOGICA</p>	
---------------------------------------	---	--

UDS: Mundo de Colores		CODIGO: 2385500095997
DOCENTE: Naudith Narváez		
FECHA: 1 – 5 de Abril – 2024		
GRUPO ETARIO: 3,6 - 4 años		
EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE: Jugando en cada rincón de mi CDI		
INTENCIONALIDAD:	DIMENSIONES HUMANAS:	
Promover relaciones más saludables, empáticas y respetuosas, donde la celebración del día de la niñez en el CDI, este acorde a las necesidades y expectativas, que tengan los niños.	Comunicativa Socio-afectiva Corporal	
PROPOSITO DE LA EDUCACION INICIAL: Los niños y las niñas, construyen su identidad en relación con los otros, se sienten queridos y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo.		
DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA: Vamos recibiendo a los niños poco a poco, dándoles una calurosa bienvenida, haciendo que se sientan importantes y queridos; luego damos gracias a Dios por sus bendiciones, de inmediato entonamos canciones acordes y también canciones a su gusto y se les indica cual es el tema del día		
- LUNES: Decoración de los Espacios alusivos al mes del niño y la niña: Para este día, decidimos entre todos decorar los diferentes espacios del CDI, alusivos a la celebración del mes del niño, la niña y la recreación		
- MARTES: Lanzamiento del mes del niño: En el aula, socializaré con los niños la fecha que se celebra en el mes, conversaremos sobre la importancia de ese día para ellos, indicándoles que ellos son nuestro futuro, luego saldremos al kiosco, para un compartir con los demás niños y con todo el talento humano del CDI.		
- MIERCOLES: Insignias de mi país: Para esta actividad, tendré disponible en el salón, el escudo y la bandera de nuestro país, para que ellos lo observen y vayan conociéndolo, además, escucharemos el himno nacional.		
- JUEVES: Insignias de mi Municipio: Coloqué en el salón una imagen de la bandera del municipio, enseñándoles que es nuestro símbolo, detallándole los colores que tiene.		
VIERNES: Integración con todos los niños para realizar actividad Física: Salimos a nuestros patios, a reunirnos con todos los niños, para hacer un poco de ejercicio de actividad física.		
RECURSOS PEDAGOGICOS: Papel de colores, bombas, cartulinas, pinceles, pinturas, dulces, aparatos de sonido, música, micrófonos, banderas, escudos, balones, ula-ulas, cuerdas, etc.		
VALORACION DE LA EXPERIENCIA: Esta semana se inició el mes del niño, la niña y la recreación. Las actividades estaban encaminadas a ese momento. Decoramos espacios, para estar acordes a la fecha. Hicimos el lanzamiento, primero explicando a ellos lo que celebramos, la importancia de su día, y luego jugamos, cantamos, bailamos, también hubo dulces. También, en esta semana dimos a conocer los insignias de nuestro país, y de nuestro municipio, cerrando con actividad física.		



Anexo C Registro de fotográfico para la evidencia

<p>ASOCIACION MARTINEZ</p>	<p>ASOCIACION MARTINEZ</p> <p>PLANEACION PEDAGOGICA</p>	
---------------------------------------	---	--

REGISTRO FOTOGRAFICO

