



Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar.



GOBIERNO DE COLOMBIA

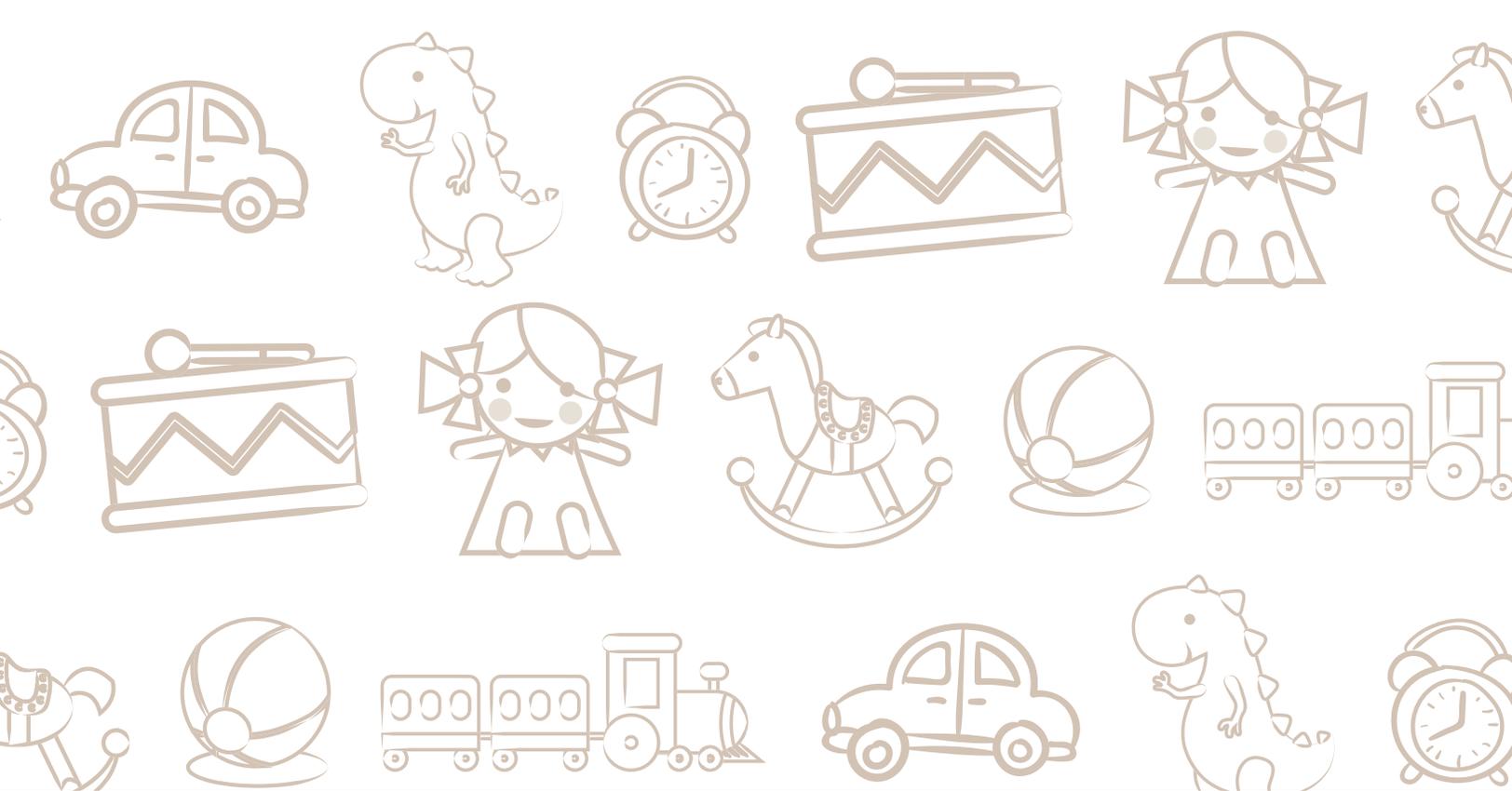


MINEDUCACIÓN



ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA





Bases Curriculares

para la Educación Inicial y Preescolar.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

ARMONIZACIÓN DEL TEXTO FINAL

Diana Carolina Bejarano Novoa.
Luz Angela Caro Yazo.

EDICIÓN Y CORRECCIÓN DE ESTILO

Jorge Camacho

DISEÑO GRÁFICO Y DIAGRAMACIÓN

Mysterium

ILUSTRACIÓN ORIGINAL

Archivo Comisión Intersectorial para la Primera Infancia –CIPI

FOTOGRAFÍAS

Archivo fotográfico de la Consejería Presidencial para la Primera Infancia
Archivo fotográfico del Ministerio de Cultura de Colombia
Archivo fotográfico del Ministerio de Educación Nacional

BOGOTÁ, COLOMBIA

2017

ISBN

978-958-785-067-3

Este documento retoma elementos del escrito elaborado por la Universidad de Antioquia en el marco del Contrato Interadministrativo No.0803 de 2016 suscrito con el Ministerio de Educación Nacional. Así mismo, desarrolla los planteamientos expuestos en los Referentes Técnicos para la Educación Inicial en el Marco de la Atención Integral, elaborados por el Ministerio de Educación Nacional en 2014, y en los Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión elaborado por la Comisión Intersectorial de Primera Infancia en 2013.

El contenido parcial de este documento puede ser usado, citado y divulgado siempre y cuando se mencione la fuente y normas de derechos de autor. La reproducción total debe ser autorizada por el Ministerio de Educación Nacional.

La versión digital de este documento se encuentra en www.mineduccion.gov.co y en <http://www.colombiaaprende.edu.co/primerainfancia>



MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Ministra

Yaneth Giha Tovar

VICEMINISTERIO DE PREESCOLAR, BÁSICA Y MEDIA

Viceministra(E)

Liliana María Zapata Bustamante

DIRECCIÓN DE PRIMERA INFANCIA

Directora

Ana María Nieto Villamizar

SUBDIRECCIÓN DE CALIDAD DE PRIMERA INFANCIA

Subdirectora

Luz Ángela Caro Yazo

EQUIPO TÉCNICO

Asesora

Diana Carolina Bejarano Novoa

Profesionales especializados que elaboraron el documento

Diana Isabel Marroquín Sandoval

Nancy Valderrama Castiblanco

Deisy Johana Galvis Vásquez

Agradecimientos a Andrés Eduardo Motta Cabrera
por su gestión y aportes al desarrollo de este documento.

RETROALIMENTACIÓN AL DOCUMENTO

COMISIÓN INTERSECTORIAL DE PRIMERA INFANCIA

Coordinadora

Constanza Liliana Gómez Romero

Asesores

Doris Andrea Suárez Pérez

Paola Andrea Londoño Borrero

Rubén Robayo Rico

María Cristina Escobar

INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR

Director de Primera Infancia

Juan Carlos Buitrago Ortiz

Subdirectora de Gestión Técnica para la Atención de la Primera Infancia

Sara Elena Mestre Gutiérrez

Profesional especializado

Julie Pauline Trujillo Vanegas

Luz Dary Rodríguez

MINISTERIO DE SALUD Y PROTECCIÓN SOCIAL

Profesional especializado Grupo de Curso de Vida

Sara Inés Ochoa Cely

Profesional especializado del Grupo de gestión en discapacidad

Alba Patricia Palacios Garzón

MINISTERIO DE CULTURA

Profesional especializado Programa de Atención para la Primera Infancia
Yohanna Milena Flórez Díaz

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Profesionales especializados de la Dirección de Primera Infancia
del Ministerio de Educación Nacional

Diana Carolina Bejarano Novoa
Diana Emilse Moreno Peña
Consuelo Vargas Mora
Jeison Fabián Tello Torres
Janneth Buitrago Parra
Olga Lucía Vásquez Estepa

Profesionales especializados del Instituto Nacional para Sordos -INSOR-

Leidy Viviana Tovar
María Angélica Valencia

Profesional especializado del Instituto Nacional para Ciegos -INCI-

Gloria Janneth Peña

PROSPERIDAD SOCIAL

Profesional especializado
Andrea Catalina Baracaldo
Lina Acosta

AGRADECIMIENTOS POR SU LECTURA Y APORTES

Universidades

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Universidad Pedagógica Nacional
Universidad Nacional de Colombia
Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano
Fundación Universitaria Monserrate
Pontificia Universidad Javeriana
Universidad de la Sabana
Universidad Santiago de Cali
Universidad San Buenaventura –Bogotá, Medellín–
Universidad Tecnológica de Pereira
Universidad Libre
Universidad Minuto de Dios
Universidad de los Andes
Universidad Autónoma de Colombia
Universidad Industrial de Santander
Universidad del Norte
Universidad de Magdalena

Instituciones educativas, jardines infantiles y centros de educación inicial y preescolar

Liceos del Ejército Nacional de Colombia
Malaquita Proyecto Musical
Centro de expresión artística Mafalda
Escuela Maternal Universidad Pedagógica Nacional
Colegio Unidad Pedagógica
Jardín Infantil Platero y Yo
Liceo Juan Ramón Jiménez
Colegio Paraíso Manuela Beltrán
Colegio Rufino José Cuervo
Institución Educativa Distrital Diana Turbay
Institución educativa Distrital Manuel del Socorro Rodríguez
Institución Educativa Distrital San Francisco de Asís
Jardín Infantil Cometas
Colegio Integrado La Candelaria
Colegio Bolívar El Nido
Jardín Infantil Mariposas - Mi Mundo – Jairo Aníbal Niño

Escuelas Normales Superiores

Escuela Normal Superior Cañizales
Escuela Normal Superior de Neiva
Escuela Normal Superior Copacabana –Antioquia–

Fundaciones y Asociaciones

Centro Internacional para la educación y el desarrollo humano - CINDE
Fundación para el desarrollo alimentario - FUNDALI
Asociación Sueños del Mañana
Colegios de Colombia
Asociación Nacional de Preescolar - ANDEP
Fundación las Golondrinas
Asociación Casita de Niños - ASOCAS - ASDOWN

Agradecimientos especiales a la Fundación Saldarriaga Concha,
por la realización del proceso de validación del documento, en el marco
del Convenio 0895 de 2017 suscrito con el Ministerio de Educación Nacional

Directora

Soraya Montoya

Gerente de Operaciones

Norma Constanza Sánchez Camargo

Coordinadora técnica Convenio 0895 de 2017

María Consuelo Gaitán Clavijo

Equipo Técnico

Ana María Bernal Pinillos
Carolina Gil García
Diana Paola Gómez Muñoz
Hellen Maldonado Pinzón
Jaime Alberto Castro Martínez
José Ignacio Galeano Borda
Luz Kathy González
Nidya Esperanza Buitrago Rodríguez
Sara Patricia Urazán
Ingrid Marcela Moreno

Equipos territoriales de educación inicial y preescolar

Sucre

Secretaría de Educación – Líder de Educación Inicial

Sugey Del Carmen Arrazola

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – Líder de Primera Infancia

Ana Milena Madera Pineda

Zhalua Guzmán

Maestras

Ana María Meza Pineda	CDI Los Campos
Ana Trinidad Vega Morillo	CDI Sembradores de Paz
Anarlis Hurtado	CDI Sabaneritos
Berenice Torres Sierra	CDI La Esperanza De Los Niños
Carmen María Peña Navarro	CE Siloé
Cenia Romero Urzola	IE Heriberto García Garrido
Clarena Paola Domínguez Rosas	CDI Padre Víctor Guevara
Denis del Socorro Pérez Baldovino	IE Carmelo Percy
Divisaida Beltrán	Cabildo mayor
Edith Karina Pinedo	CDI Semillas de Amor
Edna Tatis Campo	Cabildo Mayor
Esmeralda Gómez Calderón	CDI Sabaneritos
Etelvina Atencia Díaz	CDI Galeras Centro
Fanet Borrero Ruz	Licapeve sede hogar del niño Carmelo Persy de Corozal
Ingrid Lucia Vergara Sierra	CDI Los campanos
Jerley Celestina Tuiran Oviedo	Cabildo Mayor Regional Del Pueblo Zenu
Johana Márquez Contreras	Fundación Unidad Social
Johana Patricia Tatis Carriazo	IE-Carmelo Percy, Corozal
Karina Maribel Barreto Paternina	CDI Padre Víctor Guevara
Keidy Muñoz Muñoz	CDI San José
Luisa Margarita Vergara Ortega	IED Técnica Agropecuaria de Albania
Luz Elena Cruz de Alba	CDI Policarpa
Luz Elena Pérez Estrada	Modalidad Familiar El Roble
Luz Karime Pérez Altamiranda	Cabildo Mayor Regional Del Pueblo Zenu
Mariela Portilla Lizarazo	IE Técnica Agropecuaria de Albania
Milena Lucia Chala Mestre	CDI San José
Nice Liney Otero Montes	IE Carmelo Percy
Niria del Carmen Tapia Vergara	IE Francisco José de Caldas
Nora Isabel Ortega Vivero	IE San Juan Bautista
Olga Lucia Vivero Arrieta	IE Francisco José de Caldas
Radeth del Carmen Buelvas Paternina	CDI La Esperanza De Los Niños

Sindys Paulina Campo Noble	Cabildo Mayor Regional Del Pueblo Zenu
Tania Patricia Arrieta Meléndrez	Fundación La Luz- Modalidad Familiar
Verica Fabiola Meza Mendoza	CE Sabanas de Cali
Yorline Rocío Vanegas Ortega	IETA Albania

Pereira

Secretaría de Educación – Líder de Educación Inicial

Ana María Arenas

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – Líder de Primera Infancia

Sandra Tovar

Maestras

Alejandra Gallo Granados	IE Carlos Eduardo Vasco
Ana María Duque Mejía	IE Esperanza Galicia
Angela María Ospina Escobar	Hogar Infantil Jardín
Argenis Balcárcel Zambrano	IE Hans Drews Arango
Carmen Alicia Espinal Loaiza	IE Compartir Las Brisas
Carolina Arboleda Puerta	CDI San Jose
Carolina Franco Buitrago	IE La Bella
Claudia Marcela Arango Osorio	CDI Otún
Dayanna Bolaños Llanes	IE Manos Unidas
Deicy Milena López García	CDI Otún
Diana María Correa	CDI San Jose
Diana María Giraldo Morales	IE Augusto Zuluaga
Dora Alicia Montes Murillo	Modalidad Familiar - Fundalimentos
Elsy Rodríguez Carvajalino	IE Lestonnac
Flor Maryury Valencia Quinchia	IE Combia
Gabriela Hernández Rodríguez	IE Alfonso Jaramillo
Gloria Carmenza Moreno Ramírez	Modalidad Familiar – Fundalimentos
Gloria Nidia Naranjo Orlás	IE Hugo Ángel Jaramillo
Jazmín Arana Roso	Modalidad Familiar - Coasobien
Jenniffer Cardona Cárdenas	CDI Perlitas Del Otún
Jessica María López Marín	CDI Casita Utepitos
Johana Moncada Hernández	IE Pablo Emilio Cardona
Laura Vanessa Díaz Castrillón	Hogar Infantil Risaralda
Lina María Zuleta Salazar	IE El Retiro
Luz Adriana Gutiérrez Aguirre	Modalidad Familiar - Coasobien
Luz Edilma Castro Giraldo	Guillermo Hoyos Salazar
Luz Helena Restrepo	Hogar Infantil Kennedy
María Del Socorro López Valencia	Hogar Infantil Risaralda
Maria Johanna Valencia Ruiz	CDI Casita Utepitos

Marina Londoño Arango	IE Jorge Eliécer Gaitán
Martha Cecilia Restrepo Bedoya	IE Comunitario Cerritos
Martha Liliana Cardona Gómez	IE Carlos Castro Saavedra
Martha Martínez San Miguel	IE San Francisco De Asís
Mónica Alejandra Ramírez	Hogar Infantil Consota
Mónica Oquendo Campuzano	Hogar Infantil Consota - El Triunfo
Olga Liliana Guzmán Vélez	CDI Cosechando Sueños / CDI Puerto Caldas
Omaira Alejandra Mosquera Sánchez	CDI Cosechando Sueños / CDI Puerto Caldas
Paula Andrea Rotavista	CDI Perlitás Del Otún
Zulma Mónica Morales	IE San Fernando

Cali

Secretaría de Educación – Líder de Educación Inicial

Amparo Pineda

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – Líder de Primera Infancia

Nathalia Girón Perdomo

Maestras

Ana Ruth Isajar Lucumi	IE Villacolombia - Sede República de Colombia
Carmenza Araujo Olave	CDI Exploradores del Universo
Carolina García Naranjo	CDI Francisco Eladio
Claribel Chávez	CDI Panderitos De Ladera
Dolly Rocío Silva Quintero	IE Técnica Ciudad De Cali - Sede El Recuerdo
Elsy Janeth Bueno	IE INEM
Francia Cecilia Castro Gutiérrez	IE Joaquín De Cayzedo Y Cuero Sede Joaquín de Cayzedo y Cuero Camilo Torres
Indira Quiñonez Ortíz	CDI El señor de los Milagros
Jackeline Lenis Contreras	IE José Antonio Galán - Sede Rafael Zamorano
Janelle Sarria Useche	IE Julio Caicedo Y Téllez - Sede Mi Bosquecito
Julieta Carolina Rivera Vega	CDI Panderitos De Ladera
Kelly Johana Enríquez Núñez	CDI Casita De La Ternura
Lesli Adriana Portilla Torres	IE La Anunciación - Sede La Anunciación
Leydy Yulieth Sierra Vargas	CDI Villa del sur
Lida Izquierdo	Técnico Industrial Ciudadela Desepaz Sede Ciudadela Desepaz
Liliana Tarazona	IE Montebello - Sede San Pedro Apóstol
Liliana Tejada Torres	CDI Alegría De Compartir
Liliana Victoria Zuluaga	IE Eustaquio Palacios Sede General Anzoátegui
Liliana Andrea Viveros	Normal. Superior Santiago De Cali Sede Anexa Joaquín de Caicedo y Cuero

Luz Adriana Quiñonez	CDI Semillas Del Futuro
Luz Ángela Serrano Yusti	IE Santa Rosa - Sede Santa Rosa
Luz Eneida Delgado Forero	CDI Villa Del Sur
Luz Mery Vivas Ocampo	IE Humberto Jordán - Sede Villa Blanca
María Elena Polo Bustamante	CDI Compartir
María Eugenia Orozco Vargas	CDI Renacer
María Luisa Bedoya Díaz	CDI sol y Luna
María Paulina Landázuri Cortés	CDI Madre Alberta Fe Y Alegría
Martha Cecilia Lasso Mayor	IE Álvaro Echeverri Perea Sede Eduardo Riascos Grueso
Martha Cecilia Ramírez Almanza	CDI Mater Dei
Martha Inés Moreno	CDI Industrial Los Mangos
Mónica Patricia Gutiérrez García	Escuela Normal Superior Farallones De Cali Sede Martín Restrepo Mejía
Nhora Yaneth Cortés Caicedo	Tecnológico De Ballet Clásico Incolballet Sede Cañas Gordas
Nubia Stella Echavarría Gallego	CDI Creciendo Felices
Shirley Ramírez Mosquera	CDI Poblados
Soley Guevara Naranjo	IE Evaristo García - Sede José Hilario López
Yanneth Pérez Rodallega	IE Ciudad Córdoba - Sede Ciudad Córdoba
Yelding Arroyo Mallarino	CDI Sueños De Paz
Yenny Alejandra Gil Vélez	CDI Benjamín Herrera
Yina Isabel Cortés	CDI El Paraíso de Comfandi
Yolanda Valderrama Ortíz	IE Pinchindé
Yurani Ramos	Aldeas Infantiles SOS Colombia
Zully Monsalve Arcila	IE Agustín Nieto Caballero Sede José María Vivas Balcázar

Rionegro

Secretaría de Educación – Líder de Educación Inicial

Sor María Londoño Uribe

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – Líder de Primera Infancia

Luis Fernando Ospina

Maestras

Adriana Patricia Hernández Giraldo	Hogar Infantil Pentagrama
Ana María Idarraga Arenas	CDI Dulce Despertar
Ángela Bibiana Vásquez Vidarte	CDI San Luis
Beatriz Elena Gómez Álvarez	CDI Los Lagos
Blanca Mary Echeverri Sánchez	Hogar Infantil Pentagrama
Claudia Maria Peláez Escobar	Coredi

Claudia Milena Botero Botero	CDI Galicia
Constanza Ocampo Ocampo	CDI Vegas De La Calleja A
Diana Constanza Pinto Vargas	CDI El Porvenir
Dora Edilia Giraldo Giraldo	CDI Don Bosco
Dora Luz Alvarez Tabares	IE Las Cuchillas Sede El Carmín
Doris Stella Osorno Gil	Hogar Infantil La Rochela
Elizabeth Gutiérrez Ramírez	IE José María Córdoba Sede La Pascuala
Estefanía Vélez Miranda	Hogar Infantil Acción Social
Flor María Alzate	IE Domingo Savio Sede Tres Puertas
Gisel Juliana Franco Ramirez	CDI Amor y vida
Íngrid Paola Ávila Arana	CDI El Porvenir
Irma Yaneth Ceballos Castaño	CDI Cuatro Esquinas
Jackeline Ceballos Cataño	CDI Vegas De La Calleja A
Judith López Alvarez	IE Ana Gómez De Sierra Principal
Lady Johana Baena Agudelo	CDI Juan Antonio Murillo
Laura Carolina García Rivas	CDI El Porvenir
Lina María Arenas Rendón	CDI Linda Granja
Luis Alberto Calle Pulgarín	CoreDi
Margarita Maria Vallejo Cardona	CoreDi
Maria Inés De Jesús Agudelo Vélez	IE San José De Las Cuchillas Principal
María Patricia Guzmán Galeano	IE La Mosquita
Maribel Restrepo Jaramillo	IE Barro Blanco Principal
Maritza Trujillo Giraldo	CDI Dulce Despertar
Mayerly Llanos	CoreDi
Michel Dahiana Álzate	CDI Amor Y Vida
Natalia Sanín Ramírez	CDI Los Lagos
Nini Yojana Gómez Pineda	IE Josefina Muñoz González Sede Cuatro Esquinas
Nora Patricia Gonzalez Rodriguez	IE Guillermo Gaviria
Paula Andrea Botero Yepes	IE Santa Bárbara Principal
Sael Norberto Siabatto Rincón	Desarrollo Infantil En Medio Familiar Golondrinas
Silvia Elena Dávila Sánchez	CDI Chachafruto
Tatiana Mejía Vélez	Desarrollo Infantil En Medio Familiar Golondrinas
Vilma Teresa Vélez Espitia	Desarrollo Infantil En Medio Familiar Golondrinas
Yeraldin López González	Desarrollo Infantil En Medio Familiar Golondrinas
Yudy Andrea Aguirre Tabares	CDI Don Bosco
Yurany Mendoza Giraldo	IE Josefina Muñoz González Sede Cuatro Esquinas

Reconocimientos especiales a la Universidad de Antioquia por la elaboración del documento base para esta publicación, en el marco del Contrato Interadministrativo No. 0803 de 2016 suscrito con el Ministerio de Educación Nacional.

Equipo Técnico

Maribel Barreto Mesa

Isabel Caro Otálvaro

Viviana María Fernández Díaz

Sarah Flórez Atheortúa

Elba Marcela Londoño Gutiérrez

Silvana Andrea Mejía Echeverri

Carolina Ospina Sierra

Adriana Julieth Serna Jaramillo

Olga Lucía Taborda Jiménez

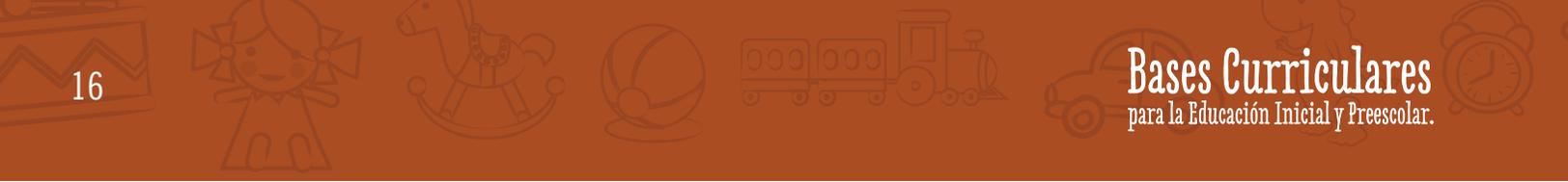


Tabla de contenido

19	CARTA DE LA MINISTRA	
21	PRESENTACIÓN	
24	FUNDAMENTACIÓN	
	Currículo basado en la experiencia	25
	El saber pedagógico	28
	Desarrollo y aprendizaje	29
	Las interacciones	33
	Las actividades rectoras	37
40	ORGANIZACIÓN CURRICULAR Y PEDAGÓGICA	
	Propósitos del desarrollo y aprendizaje que está llamada a promover la educación inicial y preescolar	43
	Los campos de experiencia	47
	Referentes de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas	51
	Entre nacer y caminar	54
	Hablar y explorar	73
	Preguntar y representar el mundo	82
	Crear y compartir con otros	94
108	LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	
	Indagar	111
	Proyectar	116
	Vivir la experiencia	133
	Valorar el proceso	138
149	BIBLIOGRAFÍA	

Carta de la ministra

Apreciados maestros

El rol que desempeñan los maestros es fundamental para la transformación de la sociedad. Ustedes son quienes crean oportunidades para que nuestros niños y jóvenes potencialicen su desarrollo y aprendizaje. Esto contribuye a cumplir la meta propuesta por el Presidente Juan Manuel Santos de convertir a Colombia en el país mejor educado de América Latina.

Su labor como constructores de propuestas pedagógicas de calidad implica conocer y comprender las expectativas de los más pequeños, así como trabajar en conjunto con las familias y la comunidad para generar un proyecto educativo que incluya prácticas culturales, de crianza y pedagógicas.

En este sentido, los animamos a trabajar de la mano con las Secretarías de Educación, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, rectores, coordinadores y operadores para generar espacios y tiempos para la reflexión pedagógica y fomentar el derecho a la educación de calidad en la primera infancia.

Así formaremos ciudadanos críticos, reflexivos, participativos e innovadores que incidan en su realidad y la transformen para construir un mejor futuro.

Para el Ministerio de Educación es importante acompañarlos en su oficio de educar a la primera infancia y fortalecer su práctica pedagógica, de ahí la relevancia del documento que tienen en sus manos.

Las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar son un recurso curricular pertinente para potencializar el desarrollo y los aprendizajes de los niños en primera infancia. Además de convertirse en un referente de trabajo cotidiano para orientar la organización curricular y pedagógica de la educación inicial y preescolar.

Con estas bases buscamos la generación de propuestas educativas pertinentes y contextualizadas, que garanticen el desarrollo integral de los niños menores de seis años.

Nuestro propósito es que los maestros encuentren rutas para el fortalecimiento de sus prácticas y sus propuestas en el aula y sean efectivos agentes de cambio.

Yaneth Giha Tovar
Ministra de Educación

Presentación

El impacto de la educación durante la primera infancia para el desarrollo integral de los seres humanos, y de las naciones, ha sido demostrado por décadas de investigación sobre el desarrollo infantil. Garantizar la educación en este momento del curso de vida, se traducirá en retornos en diferentes niveles: económicos, como mejores tasas de empleo, ingresos y reducción de la desigualdad intergeneracional (Elango, Heckman, et al, 2016; Gertler, 2014; Barnett, 2008; Gertler, Heckman, et. al., 2014; Heckman & Raut, 2013); sociales, como menores tasas de embarazo adolescente, alcoholismo, drogadicción y probabilidades de cometer crímenes violentos (Barnett et al., 2005; Cunha y Heckman, 2007; Duncan et al., 2007; Elango, Heckman, et al, 2016), y educativos, a través menores tasas de deserción y repitencia, y un mejor desarrollo integral de los niños y las niñas (Glewwe, 2008; Heckman & Raut, 2013; Yamauchi, 2013).

Por esta razón, Colombia ha sido contundente en determinar los mecanismos necesarios para promover el desarrollo de los niños y las niñas en la primera infancia, a través de servicios educativos de calidad. Normativamente, desde la Constitución Política (1991), la educación es un derecho de las personas donde el Estado, la sociedad y la familia son co-responsables de su garantía. Por su parte, desde la Ley General de Educación (115 de 1994), el país estableció la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes; con el objetivo de promover procesos pedagógicos intencionados que materialicen el derecho a la educación para los niños menores de seis años, la Ley determinó la educación preescolar como el primer nivel educativo del Sistema Educativo colombiano.

Así mismo, avanzando frente a la necesidad de concebir sistemas que respondan a la necesidad de encontrar acciones integrales para el desarrollo de las personas a través de sus diferentes momentos en el curso de vida, en 2006, a través del *Código de Infancia y Adolescencia* (Ley 1098 de 2006), el país reconoció el derecho al desarrollo integral en la primera infancia, y estableció la educación inicial como un derecho impostergable de los niños menores de 6 años.

De manera reciente, la Política de Estado para la Atención Integral a la Primera Infancia, *de Cero a Siempre*, Ley 1804 de 2016, materializa los avances normativos y técnicos, la postura y comprensión que tiene el Estado colombiano sobre la primera infancia. En su planteamiento, reconoce que el desarrollo integral de los niños y las niñas es posible gracias a un trabajo articulado e intersectorial, que en sintonía con la perspectiva de derechos, propende por asegurar que en cada uno de los entornos en los que transcurre su vida, existan las condiciones humanas, sociales y materiales necesarias (Ley 1804 de 2016, artículo 2).

Reconociendo la importancia de la educación en esta tarea, el Ministerio de Educación Nacional, en el marco de la Comisión Intersectorial para la Primera Infancia, lidera la definición de la línea técnica para la educación de los niños en primera infancia, a través de la construcción de referentes conceptuales, pedagógicos y metodológicos que dotan de sentido las prácticas pedagógicas de las maestras y los maestros en estos primeros años.

Esto ha implicado la construcción e implementación de los Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral (Ministerio de Educación Nacional, 2014), así como la actualización y armonización de los Lineamientos curriculares para la educación preescolar (Ministerio de Educación Nacional, 1998), de manera que sea posible construir un mismo horizonte curricular y pedagógico, que aporte a la formación de colombianos con capacidad de convivir en paz, respetuosos de los derechos humanos y de la diversidad, que asuman retos locales y globales y contribuyan a propiciar cambios sociales, económicos, culturales y ambientales, en una perspectiva de desarrollo humano.

Bajo este contexto, el Ministerio de Educación Nacional presenta las Bases Curriculares como un referente que orienta la organización curricular y pedagógica de la educación inicial y preescolar, que propende por la generación de propuestas educativas pertinentes y contextualizadas, en el marco de los proyectos educativos institucionales –PEI– de los establecimientos educativos, y de los proyectos pedagógicos –P.P.– de las diferentes modalidades y escenarios educativos públicos y privados, que trabajan por la garantía del desarrollo integral de los niños y las niñas menores de seis años.

Las Bases son un punto de partida para el consenso pedagógico sobre el diseño curricular de la educación para la primera infancia en el que se evidencia el qué, el para qué y el cómo favorecer el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas. Parten de la experiencia, y hacen un énfasis en la acción de los niños y las niñas, y en las relaciones que construyen en la cotidianidad, como el escenario privilegiado donde los procesos educativos y pedagógicos cobran vida.

Sumado a esto, amplían la mirada de la relación entre el desarrollo y el aprendizaje como procesos interrelacionados e interdependientes que surgen en la relación social y cultural, y que son posibles a través de las interacciones que viven los niños y las niñas consigo mismo, sus pares, con los adultos y con el entorno. En este sentido, trascienden la mirada centrada en las dimensiones del desarrollo infantil, y proponen un abordaje más integral en el marco de los propósitos de desarrollo y aprendizaje que está llamada a garantizar la educación inicial y preescolar.

Con este referente, el Ministerio de Educación busca brindar la oportunidad para que las maestras y maestros planeen de manera intencionada y flexible, le encuentren valor a lo inesperado y a lo cotidiano, observen y escuchen permanentemente lo que dicen y hacen los niños y las niñas, para mediar y proponer acciones que favorezcan su desarrollo y aprendizaje. Invitan a pensar otras formas de proyectar, construir y proponer ambientes y experiencias que respondan al interés de los niños y las niñas, que tengan en cuenta las particularidades del contexto y sean integradoras. Así mismo, se construyan puentes entre los saberes y las prácticas de las maestras y las políticas educativas nacionales, de tal manera que fortalezcan sus experiencias en un marco curricular flexible, dinámico y participativo.

La elaboración de las Bases Curriculares contó con un proceso de validación, socialización y retroalimentación a nivel nacional con la participación de diferentes maestras de las modalidades de la educación inicial e instituciones educativas, coordinadores, universidades, secretarías de educación y representantes de las diferentes entidades gubernamentales que adelantan acciones para la promoción de la primera infancia. En este sentido, buscó consolidarse como un ejercicio colectivo que invita a la reflexión y construcción conjunta.

Estructuralmente, el documento se organiza en dos apartados: la fundamentación y la organización curricular y pedagógica. En el primero, se presentan los conceptos que soportan la construcción de las Bases Curriculares para la educación inicial y preescolar, desde un currículo basado en la experiencia, el saber pedagógico, el desarrollo y el aprendizaje, las interacciones y las actividades rectoras. En el segundo, se describe la organización curricular y pedagógica a partir de dos secciones: la primera, en la que se plantea el campo de experiencia como un espacio intencionado que posibilita la maestra para promover el desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas, y que materializa la propuesta alrededor de la organización curricular en la educación inicial y preescolar; y la segunda, en la que se propone profundizar en cuatro momentos esenciales a la organización de la práctica pedagógica de las maestras, a saber, indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso.

El Ministerio de Educación Nacional invita a conocer las Bases curriculares para la educación inicial y preescolar de manera que sirva de orientación para los procesos curriculares y pedagógicos, los enriquezca o transforme.

Fundamentación

Currículo basado en la experiencia

Ser sujeto de derecho desde la primera infancia es afirmar que el carácter de ser social es inherente al ser humano desde los comienzos de su vida y que gracias a él y a las capacidades que poseen, los niños y las niñas participan en la vida de la sociedad y se desarrollan a partir de las relaciones con los otros (CIPI, 2013, p.100).

Esta concepción reconoce a los niños y las niñas como sujetos únicos, capaces de incidir y transformar el mundo que les rodea, activos y con tiempos distintos para construir aprendizajes, pertenecientes a una cultura, constructores de sus propios caminos, participes y con autonomía y seguridad para hacer que sus opiniones sean tomadas en cuenta, asumiendo en forma responsable, de acuerdo con su desarrollo, decisiones compartidas con otros en asuntos que afectan sus vidas y la de su comunidad (Castañeda y Estrada, s.f.). Por ejemplo, desde los primeros días de vida, los bebés no se limitan a recibir pasivamente las atenciones materiales y afectivas que les proporcionan los adultos, sino que responden activamente y son capaces de provocar con su acción la intervención de las personas que viven con ellos, siendo responsabilidad del adulto que estos intercambios tomen forma de diálogo, al apoyar las intencionalidades propias del bebé y dotar de significado sus actuaciones (Consejería de Educación de Andalucía, 2008).

Esta mirada pone el acento en la legitimidad de las niñas y a los niños, desde lo que son, seres valiosos, con capacidades infinitas, protagonistas del desarrollo de una sociedad, respetuosos de la diversidad y del medio que les rodea, con derecho a ser escuchados, reconocidos como ciudadanos y gestores de paz.

En ese sentido, la educación inicial como proceso pedagógico intencionado, planeado y estructurado, propone oportunidades, situaciones y ambientes para promover el desarrollo de los niños y las niñas, de acuerdo con sus circunstancias, condiciones y posibilidades. Así mismo, considera que los niños y las niñas en cualquier momento de su desarrollo disponen de capacidades diversas y de un acervo de habilidades, construcciones y conocimientos con las que se relacionan y comprenden el mundo; es así como aprenden en la interacción consigo mismos, con los demás y con el medio que los rodea. Por eso las maestras asumen el compromiso de conocerlos desde quiénes son y qué capacidades poseen, han desarrollado y pueden desarrollar, para que las acciones pedagógicas tengan una intención (MEN, 2014a, p.43).

En sintonía con lo anterior, estas bases se fundamentan en un currículo desde la experiencia, el cual se define como una forma de interacción entre las niñas, los niños, las familias y las maestras, cuyo énfasis es la acción de cada uno, relacionada directamente con su contexto socio cultural y natural (Dewey, 1970).



El currículo basado en la experiencia encuentra sentido en lo que hacen los niños y las niñas, en lo que exploran, indagan, en sus deseos, preguntas, en sus propias maneras de comunicarse, en su sensibilidad, más que a los contenidos temáticos. Respetar los tiempos de la infancia, tal como lo propone Hoyuelos (2008):

(...) ya que abraza la oportunidad del momento, el instante donde surge lo inédito, donde los niños y las niñas expresan sin prisa lo más profundo de su propia sabiduría, sin tener que detener el tiempo ni estirar el instante, sino que respeta el devenir de los momentos y de sus actuaciones (p.11).

Esta concepción del currículo pone en primer plano las relaciones, los encuentros, el diálogo, la negociación y reconoce la naturaleza contextual y las dinámicas de la práctica misma. Desde este marco, potenciar el desarrollo de los niños y las

niñas hace referencia a garantizar su derecho a la educación, a ser diversos, a ser cuidados y cuidar, y a vivir experiencias en las que aprendan. Por otra parte, si bien pone en el centro a las niñas y a los niños, considera que es insuficiente si la maestra no es también protagonista, pues tal como lo plantea Dewey (1970), su papel es fundamental en este currículo, ya que es constructora permanente de situaciones y ambientes que dan vida a las experiencias que los niños y las niñas viven; y las reconstruye, enriquece y reorganiza para generar nuevas acciones que les posibilitan nuevos aprendizajes.

Esta mirada curricular propone dos elementos que dotan de sentido la práctica pedagógica: *la sistematicidad de los procesos y las interacciones*. La sistematicidad de los procesos reconoce las experiencias, conocimientos, identidad y cultura que los niños y las niñas traen consigo, ya que estos se convierten en el horizonte para la construcción de propuestas pedagógicas que respondan a sus intereses y al mismo tiempo a los de la maestra; es la brújula que orienta y señala el norte de la organización pedagógica. Esa continuidad de los procesos reconoce que las propuestas tienen una intención y una secuencialidad, que se construyen dando prioridad a la voz e identidad de los niños y las niñas, pues la maestra se sitúa en el momento, en su presente, y desde ahí analiza y comprende su desarrollo y sus ritmos de aprendizaje para generar experiencias que los potencien.

El segundo elemento, las interacciones, se constituye en la columna vertebral de este currículo, ya que centra la mirada en las relaciones de los niños y las niñas con los otros el otro y con el medio que les rodea, donde desde la cotidianidad se conjugan aprendizajes y sentimientos que favorecen el intercambio y la generación de nuevas experiencias desde el ser, el hacer y el pensar.

De esta manera, un currículo desde la experiencia se fundamenta en el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas, las interacciones que se viven en la cotidianidad, las actividades rectoras inherentes a la vida de la infancia y el saber pedagógico fuente de reflexión que nutre las propuestas pedagógicas. Bajo esta perspectiva, las bases curriculares para la educación inicial y preescolar se convierten en una herramienta a nivel nacional que brinda identidad, sentido y genera consensos frente a los procesos curriculares y pedagógicos que se viven en los primeros seis años.

El saber pedagógico

Un currículo basado en la experiencia se construye sobre la premisa de sujetos activos que crean, imaginan, se emocionan, sienten y construyen conocimiento, características que no se restringen únicamente a los niños y las niñas, sino que abarcan a todos los actores involucrados en la educación inicial y preescolar. Desde allí, se reconoce a las maestras como sujetos que tienen una historia particular y un saber, que crean, analizan y reflexionan para generar propuestas pedagógicas.



El saber pedagógico tiene su origen en la práctica, en los momentos que dedica cada maestra a planear y proyectar las experiencias; a vivirlas con las niñas, los niños y sus familias; a valorarlas una vez puestas en escena para saber si les permiten desplegar todas sus capacidades. Además de lo anterior, cada maestra debe reflexionar sobre su saber; es decir, volver sobre sus prácticas, preguntarse sobre ellas, comprender cuáles funcionaron y porqué, explorar cómo enriquecerlas y reconstruirlas. En últimas, debe indagar cómo hacer de su práctica un proceso intencionado y sistemático.

En medio de esa relación práctica – reflexión se comienza a construir el saber pedagógico. Dicha construcción necesita de conversación, discusión y análisis, de la documentación o escritura, que posibilitan la reflexión y el intercambio a partir de las preguntas propias y de los saberes acumulados por todas las maestras que participan de este proceso. La construcción del saber de las maestras de primera infancia surge de la relación entre la práctica, la reflexión y el bagaje, donde la práctica se configura en la cotidianidad, la reflexión en el proceso de diálogo sobre dicha cotidianidad y el bagaje que recoge la formación, el saber acumulado por la profesión y la historia de cada maestra (DeTezanos, 2007, p.14).

La reflexión sobre la acción pedagógica se configura a partir de dos procesos, el primero es la toma de decisiones intencionadas sobre la puesta en marcha de la acción, es decir, mientras se vive la experiencia; y el segundo es la valoración antes y después de la acción, que le permite a la maestra contrastar lo vivido en la experiencia con su propio saber, escribir y registrar lo que acontece, hacer preguntas sobre lo que le genera la acción misma y profundizar en algunos temas de interés.

Por medio del tejido particular que hace cada maestra entre el bagaje, la reflexión y la práctica es posible impregnar de sentido todos los actos cotidianos que se dan en los diversos escenarios de la educación inicial y preescolar, porque es justo allí en donde se abren las oportunidades para transformar y enriquecer las experiencias de las niñas, los niños y sus familias.

Desarrollo y aprendizaje

El desarrollo y el aprendizaje se entienden como procesos interdependientes que toman forma gracias a la interacción dinámica entre la biología (genética-maduración) y la experiencia de los niños y las niñas en sus interacciones con otras personas y con los entornos sociales y culturales a los que pertenecen (CIPI, 2013). En este sentido, no pueden comprenderse como consecuencia exclusiva de la maduración biológica, sino en relación con los entornos humanos y físicos en los que crecen y en el marco de las interacciones que establecen con los adultos y los pares que son miembros de sus grupos de referencia.

El aprendizaje es un proceso de descubrimiento y en construcción permanente, en el que los saberes previos sirven de plataforma para explorar, construir otras ideas, conocimientos, relaciones y experiencias. Por ende, es un proceso activo que se deriva de las interacciones sociales y culturales de los niños y las niñas, y que promueve el desarrollo hacia formas de autonomía, participación y creatividad más complejas.

Con esto, es posible decir que el aprendizaje “[...] hace nacer, estimula y activa en el niño un grupo de procesos internos de desarrollo dentro del marco de las interrelaciones con otros” (Vygotsky, 1982, p.115). El desarrollo alcanzado por los niños y las niñas se convierte en el punto de partida del aprendizaje, sin limitarlo ni determinarlo, y así mismo el aprendizaje promueve el desarrollo y se convierte en el detonante que permite su acontecer. En este contexto, el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas potencia el desarrollo, al provocar transformaciones o “saltos revolucionarios” (Vygotsky, 1979, citado en Wertsch, 1985) en sus formas de ser, actuar y relacionarse con el mundo, en su manera de participar cada vez con mayor autonomía y creatividad, al sentirse motivados, involucrados y conectados con aquello que aprenden, lo que les lleva a ampliar las capacidades de interacción y participación en la comunidad.

Analizar un ejemplo puede ayudar a comprender estas ideas.

La relación entre los niños y el mundo natural se transforma y con ello sus formas de exploración y cuidado: es decir se potencia el desarrollo.

Estando en la chagra Felipe de cuatro años, se para frente a una planta, coge un frijol con la punta de sus dedos y conversa con su maestra indicándole: "si quiere cogerlo para comérselo, tiene que esperar a que este rojito". Ante lo que ella comenta: "claro, porque si está verde es que está todavía tierno"; y él cierra asintiendo: "sí, si está verde, es porque todavía no se puede comer".

¿Entonces debemos esperar a que las espinacas cambien de color para poderlas comer?

Y Felipe responde:
Le preguntaré a mi mamá.

Al oírlos Ana dice:
No, Felipe, debe estar crujiente y verde.

Aprendizaje desde la experiencia

La maestra interactúa con Felipe desde sus conocimientos previos.

La pregunta se convierte en movilizadora de pensamiento.

Para Felipe, el hecho de reconocer el mejor momento para cosechar un fruto resulta ser un aprendizaje esencial porque pertenece a una comunidad que basa su sustento en la agricultura. En la situación que se describe, el saber que le permite a Felipe distinguir un frijol maduro de uno verde, es el punto de partida de una transformación más amplia en su desarrollo por varias razones. La primera, porque le impulsa a adentrarse cada vez más en los saberes especializados de su grupo de referencia, que le permitirán establecer explicaciones sobre el ciclo de la vida de las plantas, leer las señales que indican cuál es el mejor tiempo para la cosecha y ganar experticia en el reconocimiento de su entorno más cercano.

La segunda razón, porque modifica su lugar de participación en el grupo al que pertenece, es decir, permite que sus pares y los adultos a su alrededor configuren una nueva imagen de él mismo y conjuntamente posibiliten nuevas formas de relaciones e interacciones. La tercera, porque su relación con el mundo viviente y de la naturaleza se transforma y modifica las formas de exploración, cuidado y apropiación de su territorio. Como resultado, aquel saber que deviene de un aprendizaje específico, detona transformaciones en la forma en que Felipe se relaciona consigo mismo, con el mundo que lo rodea y con los demás.

En la cotidianidad hay un sinnúmero de ejemplos que pueden ilustrar esta relación entre aprendizaje y desarrollo, y evidencian que “el legado cultural que niños y niñas reciben a través de la interacción con sus padres y otras personas, como maestros o pares, constituye el motor del cambio a lo largo del desarrollo” (Cinde, 2013 p.8). Así, los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas están en constante relación con su participación en el contexto cultural del que hacen parte y con las costumbres establecidas en él.

Desde esta comprensión socio cultural que se ha presentado, se entiende que el aprendizaje se inscribe en contextos de interacción situados en una comunidad en la que cada sujeto participa desde sus posibilidades (Lave & Wegner, 1991), y se apoya en un proceso de “participación guiada” (Rogoff, 1990). Los niños y las niñas encuentran “puentes” que les permiten enlazar aquello que conocen y han apropiado, con nuevas experiencias que poseen adultos y pares significativos de sus comunidades. El aprendizaje no se separa de la acción ni del contexto en el que ocurre, por el contrario, los niños y las niñas experimentan con todo lo que encuentran en su entorno, utilizando las herramientas y mediaciones que les ofrecen los adultos y su cultura, y de acuerdo con sus posibilidades.

Así como en el juego de *pata de gallina* en el que alguien sirve de apoyo para permitir que otro pueda mirar desde un lugar más alto, al que no podría llegar con sus propias capacidades, los adultos y pares actúan como apoyo en el proceso de aprendizaje de las niñas y niños para establecer nuevas relaciones, conocimientos y saberes, en ambientes que así lo permiten. Este proceso, se conoce como “andamiaje” (Wood, Bruner y Ross, 1976), y requiere de una gran sensibilidad que parte de reconocer tanto las capacidades reales como las potenciales de los niños y las niñas, el valor, la pertinencia y significado de los aprendizajes que quieren promoverse, y la intención de favorecer una participación cada vez más autónoma de las niñas y los niños en su comunidad. Tender puentes pasa por incentivar a las niñas y niños desde el asombro, el descubrimiento, la pregunta y la construcción colectiva, para motivar el intercambio de saberes entre unos y otros.

Por su parte,

[...] el desarrollo puede verse como un proceso de construcción de sí mismo y de significación del mundo que la niña y el niño realizan a partir de la apropiación de los recursos simbólicos, físicos, sociales y culturales que les proporcionan sus contextos y de las interacciones que establecen con los adultos, en el marco de prácticas sociales en las cuales participan de manera conjunta. No se trata de una relación de una sola vía, pues si bien el entorno influye sobre el desarrollo infantil, al mismo tiempo, la niña y el niño tienen capacidad de incidencia sobre su entorno y, por esta vía, sobre su propio desarrollo (García, 2001, citado en Cinde, 2014, p.7)

Para que las prácticas propuestas por los adultos impulsen a las niñas y a los niños a alcanzar mayores niveles de autonomía y creatividad, éstas deben estar diseñadas en armonía con su momento del curso de vida. El desarrollo visto como parte del curso de vida reconoce que hay momentos sensibles en los cuales ocurren determinados aprendizajes (Baker, 1998) y que estos dependen del ensamblaje entre los factores biológicos y las experiencias que proporciona el ambiente, que al conjugarse constituyen un proceso constructivo y único en cada persona y sólido para el resto de la vida.



Las experiencias que viven los niños y las niñas a través del tiempo hacen que se perciban cambios en las acciones que realizan. Por eso, mientras Mariana comienza a hablar usando frases, Juan usa algunas palabras, pues cada uno se desarrolla de formas distintas en la medida en que el ambiente y las características personales e individuales determinan diferencias en ellos. Por lo tanto, sería inoportuno encasillar el desarrollo en parámetros rígidos o escalas determinadas. Se requiere una mirada amplia que visibilice los rasgos comunes de desarrollo y lo que las niñas y niños son y construyen de manera individual (Benavides, 2015), de manera que sea el punto de partida para proponer experiencias de aprendizaje que impulsen el desarrollo de cada uno.

Existen numerosas investigaciones en neurodesarrollo que afirman que las relaciones que establecen los niños y las niñas con los adultos influyen en la estructuración de su cerebro y de su sistema nervioso, a través del establecimiento de redes neuronales desde la etapa prenatal y sobre todo en la primera infancia (Zuluaga, 2002; OEA, 2010). Todo aquello que acontece en los primeros años es crucial para el desarrollo físico, cognitivo, emocional y del lenguaje de los niños y las niñas. Los diferentes aspectos de la vida del ser humano: físico, emocional, cognitivo, social, comunicativo y lingüístico, se transforman de formas simples y dependiente a formas complejas e independientes que favorecen su construcción como sujetos del mundo. En las interacciones de calidad con sus padres y cuidadores y en los ambientes propicios para la exploración y el juego se promueve el desarrollo de los niños y las niñas. En este sentido, las maestras y en general los adultos cumplen una función mediadora en las experiencias de las niñas y los niños, a partir de las cuales pueden comprender el desarrollo infantil y desde allí potenciarlo.

Las interacciones

Las interacciones en la educación inicial comprenden las relaciones recíprocas o formas de actividad conjunta que establecen los niños y las niñas consigo mismos, con los demás y con los entornos naturales, físicos, sociales y culturales en los que ocurre su desarrollo (MEN, 2014a). Ocurren tanto de manera natural, en los juegos, las exploraciones y la comunicación, como en medio de las prácticas pedagógicas, y les permiten construirse como sujetos críticos, autónomos, libres, capaces de valerse por sí mismos, con un lugar en el mundo social y cultural que habitan.

Al interactuar se producen procesos sociales, físicos, emocionales y comunicativos que son guiados por el interés propio, por un par o por el adulto y en los que se construyen significados; implican también una mutualidad (Rogoff, 1990), es decir, actuaciones que se interrelacionan en torno a una situación que puede darse en medio de intercambios comunicativos, cara a cara, de manera directa o de manera indirecta, en los cuales la maestra está presente desde a observación, la palabra, su presencia corporal, la escucha y las maneras en que dispone el ambiente.

Como parte de la actividad conjunta que se da entre los niños y las niñas, las maestras, la familia y el entorno, se construyen y aprenden progresivamente significados compartidos en torno a la cultura, al mundo y a la realidad de la que hacen parte. Los niños y las niñas viven experiencias en las prácticas pedagógicas en las que se diseñan los ambientes y se ajustan los apoyos y recursos necesarios para que interactúen creando, transformando y modificando lo que conocen, piensan, sienten y viven (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1993).

Las interacciones son relaciones bidireccionales que tienen que ver con la capacidad de las maestras de percibir y escuchar a los niños y a las niñas, desde sus intenciones y su ser, en la búsqueda de su bienestar, a través de la construcción de vínculos afectivos y la disposición de ambientes, espacios y tiempos de exploración, juego y expresión. Esta forma de relacionarse se vive a partir de tres acciones que confluyen en la cotidianidad: cuidar, acompañar y provocar.

Cuidar

En su concepto más amplio corresponde a una práctica social que se da en todos los espacios donde transcurre la vida de los niños y las niñas e implica una relación constante entre quien cuida y quien es cuidado, con el propósito de mantener su bienestar



y calidad de vida. Se centra en el desarrollo y establecimiento del vínculo afectivo entre las niñas, los niños y los adultos. Esa construcción afectiva les permite, por un lado, conocerse mutuamente, y por el otro, les proporciona a los niños y las niñas la sensación de confianza y seguridad suficientes para relacionarse con su entorno de manera tranquila. El cuidado también se relaciona con las maneras seguras en que se disponen los materiales, los espacios y en general el ambiente en el que viven los niños y las niñas, de forma tal que puedan explorar y jugar.

Por ello, al experimentar el cuidado, los niños y las niñas aprenden a cuidar, no solo de sí mismos, desde prácticas personales y hábitos de vida saludables, sino de los demás –pares, familia, maestras y maestros–, y también de su entorno como espacio de bienestar. En esta construcción que parte de las vivencias propias de la educación inicial y del reconocimiento de los sentimientos que surgen naturalmente en las necesidades expresadas, se reconoce el encuentro con el otro. En palabras de Nel Noddings (1992), la relación mutua que ocurre al cuidar es “una conexión o encuentro entre dos seres humanos, un cuidador y un receptor de cuidado. Para que la relación sea llamada propiamente cuidado, ambas partes deben contribuir a esto de diferentes maneras” (p.15). Desde esas primeras vinculaciones afectivas los niños y las niñas aprenden que en algunas ocasiones son cuidados y en otras cuidan a los demás y a los entornos; es una relación en doble vía que comienza con la seguridad afectiva y se amplía a lo largo de la vida, reflejándose en acciones de empatía y cooperación entre las niñas, los niños, los adultos y el ambiente (Tomasello, 2007).

En este sentido, cuidar se convierte en una oportunidad pedagógica para potenciar el desarrollo de los niños y las niñas y para promover aprendizajes, desde el reconocimiento de la singularidad y de la posibilidad de las interacciones que construyen y reconstruyen el mundo social (MEN, 2014a).

Acompañar

Significa “leer” de manera consciente y contextualizada a los niños y las niñas en su acción, para transformar y diseñar el ambiente que habitan y usar diversas formas de “estar para él o ella”, ofreciéndoles aquello que necesitan. Esas formas de “estar” son:

Estar presentes desde la corporalidad: la implicación corporal es importante en la interacción con los niños y las niñas y entre ellos. Habitualmente prima la palabra como forma de relación, cuando el cuerpo, los movimientos, la postura y la disponibilidad son igual de importantes que la voz para transmitir seguridad, confianza y afecto a los niños y las niñas. Al disponer su cuerpo las maestras comprenden, escuchan, observan y dan significado a las acciones de los niños y las niñas, responden con abrazos, caricias, sonrisas, gestos; les miran a los ojos cuando les hablan y se ponen a su altura.

De igual manera, las interacciones entre pares están mediadas por la acción corporal que, aunque ocurre de manera espontánea durante los juegos, las exploraciones y el cuidado, en ocasiones requieren de la mediación del adulto para provocarlas y permitir las. A partir del lenguaje no verbal las maestras se comunican con los niños y las niñas y les invitan a explorar de manera independiente y a encontrar en ellas apoyo cuando lo necesiten. Los adultos que están presentes desde la corporalidad, a través de los abrazos, las caricias, los gestos, la observación y escucha atenta, llevan a las niñas y a los niños a comprender que a través del cuerpo se construyen relaciones con los demás, se establecen límites y se manifiestan sentimientos.

Acompañar con la palabra: significa interpretar lo que les sucede a los niños y las niñas, contarles qué va a suceder, describir lo que está pasando, escuchar sus preguntas, propiciar diálogos y conversaciones entre ellos, darles la oportunidad de construir sus propias explicaciones y narraciones. La maestra pone en palabras o señas las emociones y los sentimientos de los niños y las niñas, ayudándoles a identificarlos y autorregularse.

Acompañar desde la disposición del ambiente: Otra forma de acompañar la acción de los niños y las niñas es a partir de la transformación que hacen del ambiente que se dispone. Para acompañarles desde aquí es necesario que las maestras les conozcan, sepa quiénes son, qué les gusta, cuáles son sus características de desarrollo. Un ambiente suficiente le da a los niños y las niñas la posibilidad de vivir experiencias nuevas de manera segura e independiente, pues les permite moverse y explorar (Soto y Violante, 2008), y va cambiando conforme los niños y las niñas crecen y muestran nuevas habilidades, preguntas e intereses.

Provocar

Las maestras deben preguntarse por el sentido de lo que hacen, seleccionar y priorizar qué situaciones ofrecen a las niñas y a los niños, así como ser flexibles ante lo que puede suceder en la interacción con ellos y ellas. Provocar es disponer ambientes, situaciones e interacciones para que los niños y las niñas vivan, experimenten, jueguen, solucionen problemas, encuentren desafíos y así construyan nuevos saberes.

De igual manera, la maestra está atenta para sorprenderse con todas las situaciones que provocan la curiosidad, el interés, el juego, las preguntas y la exploración de los niños y las niñas, permitir las y potenciar las, ya que la provocación proviene también de sus propias vivencias. Siguiendo a Malaguzzi (2001) al darle paso a la provocación, la maestra comprende las emociones de los niños y las niñas, observa sus acciones y escucha sus propuestas. Desde allí crea ambientes, situaciones e interacciones que invitan

a la niña y el niño a descubrir nuevas posibilidades de movimiento, de transformación del espacio, a aprender nuevas palabras, a relacionarse con el otro, a tomar decisiones, a trabajar en equipo, entre otras. Además, una maestra que provoca, reconoce el potencial de los niños y las niñas y por ello les propone retos cada vez más complejos, con el fin de que construyan nuevos aprendizajes a partir de aquello que les interesa.

En la vida cotidiana las interacciones ocurren en los entornos donde transcurre la vida de los niños y las niñas. Uno de los pasos imprescindibles para establecer interacciones de calidad en donde confluyan las acciones de cuidar, acompañar y provocar, es procurar una comprensión de las dinámicas intrafamiliares, en lo que respecta a las prácticas de cuidado y crianza y su incidencia en el desarrollo infantil. Identificar cuáles son las fortalezas de las familias, qué es lo que más disfrutan de sus hijos e hijas, qué es lo que consideran más importante en su educación, y entender las formas en que se relacionan, sus temores, sus angustias y sus preguntas. Esto les posibilita a las maestras, por un lado, saber sobre los entornos sociales y afectivos en los que se desarrollan los niños y las niñas y, por el otro, considerar a la familia como un sujeto colectivo de saber. Así habrá continuidad entre las acciones familiares y pedagógicas, ya que madres, padres, abuelas, maestras y maestros actúan desde sus saberes de forma coordinada.

Por ejemplo, al conversar con las familias sobre aquello que les gusta comer a los niños y las niñas, las maneras más asertivas para lograr que reconozcan las normas y los acuerdos, qué hacer si no quieren dormir, por qué preguntan todo, por qué todo se lo meten a la boca, en fin, al hablar sobre la cotidianidad de los niños y las niñas, las maestras ponen de relieve la individualidad de cada uno, y reconocen sus fortalezas y aquello que es necesario potenciar.

Las actividades rectoras

Desde que los niños y las niñas son gestados, las familias y las comunidades van tejiendo alrededor del embarazo significados culturales, los cuales le van preparando el camino a los recién nacidos y el lugar que ocuparán. Las palabras le van dando sentido a la existencia de ese bebé, las cuales se van mezclando con los sentimientos y emociones de esa familia, entonces la **oralidad**, la **narración** y las **melodías** le van dando la bienvenida a las niñas y a los niños, ordenando sus sensaciones, sus sentimientos y sus necesidades. Así comienza a aparecer la experiencia literaria, en su primera entrada al mundo simbólico.

Ese lenguaje que envuelve a la niña y al niño es el que da “lugar a la vida mental y afectiva, siendo a la vez el origen del juego, las primeras palabras de la madre y del padre hacia el niño (y de cualquier adulto que esté cuidándolo), las primeras asociaciones entre gesto y palabra (cosquillas, caricias, balanceos) son lúdicas, poéticas, cargadas del *como si*, propio del juego” (López, 2013, p.13).



En compañía de los adultos, los niños y las niñas comienzan a reconocer miradas, espacios, ambientes y objetos, sonidos que quieren tomar, manipular, tocar, oler, oír, en fin, experimentar. Así se van conjugando las experiencias literarias con el juego y a su vez con la exploración del mundo.

Mientras los niños y las niñas juegan y exploran van apropiándose del mundo, desplegando sus capacidades y creando formas propias de transformar su realidad. Ahí se ponen de manifiesto las mil maneras con las que cuentan para crear, expresarse, ser y mostrar al mundo sus preguntas, sentimientos, ideas y propuestas. Las expresiones artísticas como aquellas formas propias de explorar las materias del espacio (cajas, telas, cucharas, sillas) y transformarlas (en casas, cuevas o instrumentos de percusión), les permiten experimentar con los sonidos y los silencios, con el movimiento y la quietud, con el cuerpo como materia expresiva, con el hacer “como si...”, a partir de la apropiación de la cultura (jugar a cultivar, a cocinar, a pescar).

Por eso es habitual observar a las niñas y a los niños jugar, explorar su entorno, disfrazarse, cantar, disfrutar de las narraciones que oyen de los adultos que los acompañan, entre otras experiencias que atrapan su atención y sus acciones la mayor parte del tiempo, porque es a partir de ellas que conocen el mundo, lo comprenden y lo apropian. Por ello, las expresiones artísticas, la exploración, el juego y la literatura se convierten en las actividades rectoras de la primera infancia, que posibilitan interacciones recíprocas entre las niñas, los niños, los adultos y los entornos.

La definición y desarrollo de las actividades rectoras como referentes técnicos para la educación inicial fueron pasos importantes para otorgarle identidad a la primera infancia, ya que a partir de ellas se comprenden cuáles son las formas de relacionarse con los niños y las niñas, de proponerles experiencias, de hacerles preguntas y sobre todo de escucharlos, observarlos y dejarlos hacer y ser.

Además, las actividades rectoras se convierten en la posibilidad de dialogar con los niños y las niñas, de ofrecerles los acervos culturales que ha construido la humanidad para que participen y se reconozcan como miembros activos de su comunidad. A partir de ellas hacen suyas las formas en que su cultura representa la realidad descubren las normas y los acuerdos sociales, se acercan al mundo físico y lo que significa, contrastando todo con sus emociones, sensaciones, pensamientos e interpretaciones.

La exploración del medio, el juego, las expresiones artísticas y la literatura² fundamentan las bases curriculares, porque son las que guían la elección de las estrategias pedagógicas, las maneras en que se crean los ambientes, las formas en que se distribuyen tiempos y espacios y sobre todo en cómo se hacen posibles las interacciones con el mundo, con las personas, con sus pares y con ellos mismos. Invitan además a comprender que mientras crean, se expresan, juegan y exploran, aprenden y se desarrollan.



² El país cuenta con desarrollos inspiradores sobre las actividades rectoras, los cuales hacen parte de los referentes técnicos para la educación inicial, desde el año 2014. La invitación es entonces a consultarlos para enriquecer las propuestas pedagógicas.

Organización curricular y pedagógica

Potenciar el desarrollo integral de los niños y las niñas en la educación inicial, genera retos en la manera de organizar curricular y pedagógicamente los procesos que se llevan a cabo en los escenarios educativos. Dicha organización se convierte en el horizonte de trabajo para las maestras en su cotidianidad, y constituye un marco de referencia amplio y flexible, que reconoce la singularidad de los niños y las niñas, su diversidad cultural, étnica, social y territorial.

La organización curricular y pedagógica requiere procesos intencionados que busquen proponer experiencias para que los niños y las niñas se desarrollen y aprendan, teniendo en cuenta lo que acontece en su vida diaria. Propuestas que partan de sus intereses y capacidades, y de los saberes y construcciones pedagógicas de las maestras, para desde ahí precisar los recursos y las estrategias para llevar a cabo la práctica pedagógica; y en este proceso hacer seguimiento continuo al desarrollo y los aprendizajes de los niños y las niñas. Si bien requiere orden, secuencialidad y sistematicidad, esta organización da paso a que las situaciones cotidianas la permeen y tengan cabida la novedad y la sorpresa.

La organización curricular y pedagógica tiene en cuenta el *¿para qué?*, el *¿qué?* y el *¿cómo?* se potencia el desarrollo integral de los niños y las niñas, como una manera de proyectar el quehacer de las maestras y darle identidad a lo que se vive en la educación inicial.

El *para qué* se potencia responde a los propósitos de desarrollo y aprendizaje que la educación inicial y preescolar están llamadas a promover³, que reconocen a los niños y las niñas como ciudadanos y sujetos de derechos, con capacidades para enfrentar las diferentes situaciones que se presentan en su vida cotidiana de manera creativa, en sana convivencia y en el respeto por los derechos humanos y los valores democráticos. Así mismo, como seres sensibles y comunicadores activos que se relacionan de diversas maneras con el mundo, que cuidan y conservan el medio ambiente y fomentan actitudes de respeto hacia los recursos naturales como parte de la conciencia ecológica.

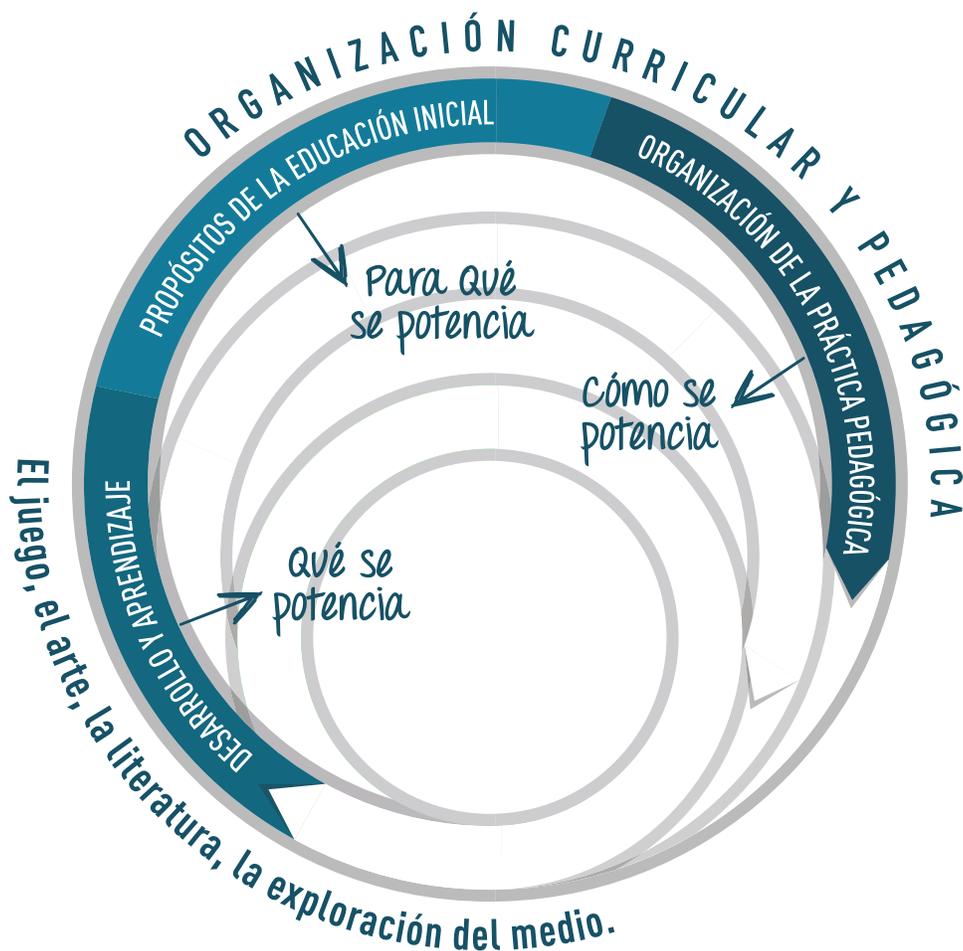
El *qué* se potencia se relaciona con el conocimiento y la lectura permanente que hacen las maestras de los intereses, capacidades, gustos de los niños y las niñas, y las formas como van transformándose a partir de las mediaciones pedagógicas que los motiva a explorar, preguntar, jugar, conocer y comprender los sucesos de la vida; enfrentar las diferentes situaciones que se presentan en la cotidianidad; comunicar, crear

3 Es importante señalar que la educación inicial atiende de manera amplia a propósitos que atañen a la promoción del desarrollo integral de los niños y las niñas, así como a la generación de las condiciones necesarias para responder a la disminución de desigualdad e inequidad a través del mejoramiento de la calidad, las posibilidades de acceso y permanencia en las modalidades y escenarios educativos con que cuenta el país. Al respecto, el Documento No. 20 de los Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral (Ministerio de Educación Nacional, 2014), plantea los acuerdos nacionales en torno al Sentido de la Educación Inicial, que incluyen los propósitos aquí enunciados, entre otras consideraciones que tocan con el desarrollo humano y social del país.

y establecer relaciones con los otros y la naturaleza de manera cuidadosa y respetuosa. Todos estos aspectos se concretan bajo la idea de campo de experiencia, entendido como una construcción colectiva que resulta del encuentro entre todos los actores que participan de las propuestas pedagógicas: maestras, maestros, talento humano, niños, niñas, familias y comunidades.

El *cómo* se potencia tiene que ver con la manera en que las maestras construyen sus propuestas alrededor de las experiencias y ambientes, que enriquecen las estrategias en las que participan las niñas, los niños y las familias, teniendo claras las intencionalidades pedagógicas. De manera específica, estos elementos se delimitan en la organización de la práctica pedagógica que orienta el quehacer diario de las maestras de educación inicial.

En lo que sigue de este capítulo, se profundiza en las ideas señaladas y en las formas como se articulan para dar cuenta de la organización curricular y pedagógica de la educación inicial.



Propósitos del desarrollo y aprendizaje que está llamada a promover la educación inicial y preescolar

La educación inicial y preescolar está llamada a promover tres propósitos esenciales al desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas, que garantizan relevarlos como protagonistas, y situarlos en el centro de la práctica pedagógica, y que son comunes a las construcciones que se realizan en el marco de las modalidades de educación inicial y de las instituciones educativas para la primera infancia. Estos propósitos, son el horizonte de la organización curricular y pedagógica y constituyen el conector que articula el trabajo que lideran cotidianamente las maestras alrededor de la indagación, proyección, vivencia y valoración de su práctica:



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.



Los niños y las niñas son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.



Los niños y las niñas disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo.



Se definen a partir del reconocimiento de sus historias, contextos particulares y condiciones individuales. Son el derrotero de lo que se espera que vivan todas las niñas y los niños en los primeros años, y desde ese lugar contribuyen al cierre de brechas en la calidad de las propuestas pedagógicas y curriculares, al convertirse en una apuesta nacional que muestra cuál es el sentido de la educación inicial. Así, son los orientadores que respaldan las prácticas pedagógicas que llevan a cabo las maestras en los escenarios de educación 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.

La construcción de identidad es el proceso que les permite a las niñas y a los niños tomar conciencia sobre la importancia de ser sujetos únicos, con rasgos distintivos como el género, la edad y la pertenencia a un grupo étnico, una familia y una cultura. A este proceso de construcción de la identidad individual, se articula el desarrollo de la identidad colectiva, que “presupone que los niños y niñas cuentan con espacios de participación en la cultura a través de los cuáles apropian los saberes y prácticas sociales ampliando su capacidad de acción en el entorno.” (Bejarano y Sánchez, 2014, p. 133)

“En síntesis, el desarrollo de la identidad incluye varios procesos relacionados: El desarrollo del sentido o conocimiento de sí mismo, como un ser con capacidad de agencia, con intereses y capacidades particulares; la configuración de la identidad de género, a partir del establecimiento de diferencias sociales y biológicas entre los sexos; el desarrollo del sentido de sí mismo como un miembro activo de una comunidad, que define los modos de participación en la vida social.” (Bejarano y Sánchez, 2014, p. 134)

En la educación inicial y preescolar, los niños y las niñas construyen su identidad a partir de las interacciones consigo mismos, con su familia, sus pares, maestras y maestros, en las que se crean oportunidades únicas e irrepetibles para encontrarse con diversos lenguajes, juegos e historias (Malajovich, 2006). Además de esto, se favorece la generación de lazos que les permite sentirse parte de una familia, de un grupo de pares y una cultura, que los acoge y les aporta la confianza necesaria para interactuar en el mundo y relacionarse con los otros.



Los niños y las niñas son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.

La comunicación es el proceso que permite la interacción de los niños y las niñas con los pares y con los adultos, acude a los usos de las diferentes expresiones artísticas, de las palabras y los silencios, los gestos, las proximidades corporales, las miradas, la lectura, la escritura y todo aquello que permite y facilita compartir ideas, sentimientos y emociones sobre la realidad en la que los niños y las niñas crecen. Cuando se habla de comunicación se está haciendo referencia a la posibilidad de participar en interacciones sociales en las que se construyen y comparten significados de manera verbal y no verbal. En ellas, los niños y las niñas comprenden las reglas que rigen los intercambios entre las personas, aprenden a relacionarse y de esta manera construyen su identidad social. Además de esto, la oportunidad de expresar sus preguntas, necesidades, temores, sueños, alegrías, interpretaciones de los sucesos, tomar decisiones y construir colectivamente objetivos y acuerdos.

Los espacios de expresión artística son esenciales porque permiten a los niños y las niñas vivir, conocer y disfrutar diversas posibilidades estéticas, ampliar sus alternativas para crear, construir y conectarse con la cultura y su realidad⁴. Así mismo, son posibilidades de dar forma a lo intangible, ya que, al pintar, transformar la materia, cantar, moverse, dibujar o jugar con la producción de los sonidos, reflejan sentimientos, ideas, imágenes y expresiones espontáneas que se convierten en manifestaciones de la realidad de los niños y las niñas.

De manera particular, la literatura teje puentes de comunicación, al construir formas de sentir y comprender la vida a través de los mundos narrados. Las narraciones, la lectura y la reconstrucción de historias como experiencias acompañadas por los adultos, permiten que los niños y las niñas interpretan y construyen significados, son oportunidades para reconocer lo que sienten y los emociona, lo que les da miedo o felicidad. Estas experiencias son una base fundamental para más adelante poder llegar a interpretar y comprender el lenguaje escrito de manera autónoma.

Por último, la comunicación involucra la escritura, como un proceso de aprendizaje que emerge a partir de las propias producciones de los niños y las niñas y que se consolida a través de procesos formales, que llegan a la representación con símbolos de aquello que piensan, sienten, saben y quieren expresar. A partir de allí, los niños y las niñas comprenden que pueden comunicarse con otros mediante el lenguaje escrito, al tiempo que aprenden las formas convencionales que se usan para escribir (Flórez y Gómez, 2013).

⁴ El arte hace parte de la vida, del crecimiento y del desarrollo de los niños y las niñas, permite otras formas de conocer el mundo, de conocer a los otros y a ellos mismos, amplía y renueva las formas de expresión y comunicación (Instituto Distrital de las Artes, 2015).



Los niños y las niñas disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo.

En las experiencias cotidianas, los niños y las niñas exploran el mundo natural, de los objetos y social, y esto los lleva a plantear hipótesis y hacer inferencias acerca de ellos. Desde “su dominio sensorial y perceptivo, los niños y las niñas exploran con su cuerpo y, en la medida que adquieren mayor autonomía en sus movimientos, se desplazan por diferentes espacios, ampliando sus posibilidades de exploración” (Ministerio de Educación Nacional, 2014e, p. 13); a partir de allí construyen sus propios planteamientos y conocimientos. Al tocar, oler, probar, oír y mover los objetos, descubren sus propiedades físicas, crean e intentan nuevas exploraciones que se convierten en formas de leer su realidad y de apropiarse las herramientas culturales de su grupo social. Utilizan y transforman lo que hay en el medio para identificar, comparar, contar, relacionar, ubicar, asociar, clasificar, crear situaciones y proponer alternativas de solución a problemas cotidianos, a partir de sus conocimientos e imaginación.

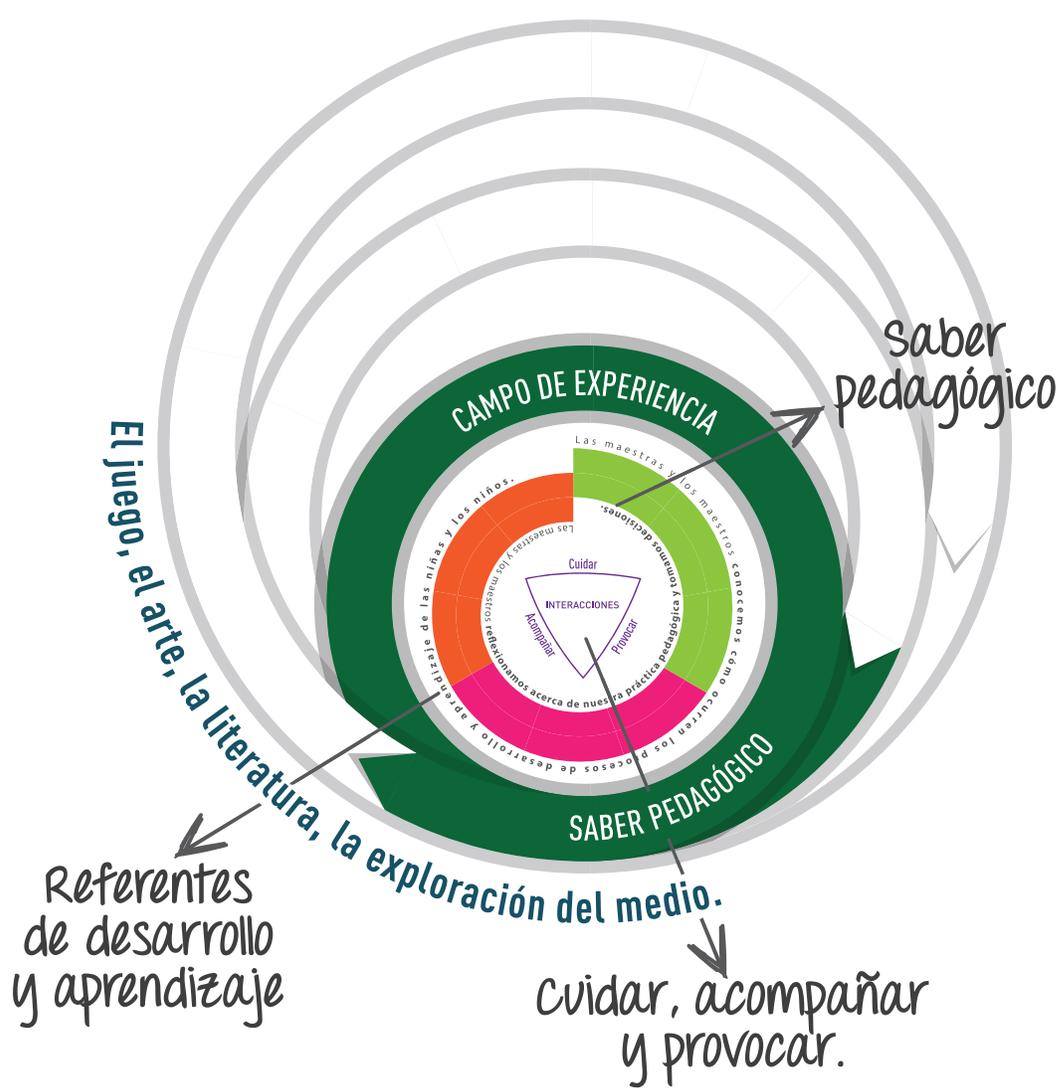
“Este reconocimiento del mundo le permite a las niñas y a los niños ir comprendiendo que los objetos están en un espacio no solo físico sino social y cultural. Cuando los niños y las niñas exploran el medio, construyen diversos conocimientos: identifican que existen objetos naturales y otros que son construidos por el ser humano; se acercan a los fenómenos físicos y naturales; reconocen las diferentes formas de relacionarse entre unas y otras personas, construyen hipótesis sobre el funcionamiento de la naturaleza o de las cosas, y se apropian de su cultura.” (Ministerio de Educación Nacional, 2014e, p. 13)

Los niños y las niñas siempre están observando, indagando por lo que sucede a su alrededor y se preguntan el porqué de los sucesos familiares, así como de los fenómenos naturales. De allí que se interesen en saber la razón por la que mamá está triste o por qué llueve. Entonces plantean sus propias hipótesis, hacen sus propias indagaciones y crean posibles soluciones o explicaciones, que pueden desembocar en nuevas preguntas y temas de interés.

En este sentido, se puede afirmar que los niños y las niñas construyen sus propias “teorías-en-acción”, a partir del encuentro entre sus ideas e interpretaciones sobre los

fenómenos del mundo, y su experiencia o acción sobre él (Karmiloff-Smith, 1974). Esta es la manera como se interpreta la exploración del medio, al entender que no se agota en los objetos o en los espacios naturales, sino que abarca las experiencias familiares, culturales y sociales, en donde se ponen en juego las formas en que los niños y las niñas resuelven situaciones problema de formas creativas y en que participan en las dinámicas sociales, usando las herramientas culturales que tienen a su alcance.

Los campos de experiencia



Los campos de experiencia son los espacios de encuentro que resultan de la vivencia de la práctica pedagógica, en la que participan las niñas, los niños, las maestras y las familias. Se configuran desde las interacciones entre ellos y ellas, y en relación con las propuestas pedagógicas y educativas que las maestras proyectan, y que permiten movilizar el desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas de manera intencionada, es decir, desde la mediación de la maestra que tiene como base el saber pedagógico.

Mientras un niño o una niña vive una experiencia, lo hace con todo su ser, se ponen en juego su corporeidad, sus emociones y los conocimientos que ha construido previamente, la manera en que se relaciona con los otros y con el espacio. Así, la experiencia es el proceso que posibilita su desarrollo y con él la construcción de conocimiento, ya que moviliza vivencias que son irrepetibles y que dejan huellas únicas, que lo transforman de manera singular⁵ (Bárcena, Larrosa, y Mélich, 2006).

Los campos de experiencia tienen en cuenta la integralidad del desarrollo de los niños y las niñas y son una propuesta que da cuenta de la organización curricular a partir de tres aspectos centrales:

Los referentes de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas.

Corresponden a momentos que describen las transformaciones que se evidencian en el desarrollo de los niños y las niñas y le permiten a la maestra conocer y comprender cómo construyen formas de ser, actuar y relacionarse, y cómo estas cambian y se reorganizan abriendo oportunidades para que desplieguen sus capacidades.

Son esenciales en el quehacer de las maestras en la medida en que les permiten situar su lugar como personas significativas que intencionalmente promueven el desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas, y reconocen sus rasgos comunes e individuales para guiar la construcción de prácticas pedagógicas oportunas, pertinentes y de calidad. La lectura de los referentes de desarrollo y aprendizaje se hace a la luz de las características propias de los niños y las niñas que la maestra acompaña, complementada con lo que conoce de su realidad familiar y cultural. Así, en un acto reflexivo, puede decidir qué es aquello que quiere potenciar, de manera contextualizada y tomando en cuenta las interacciones sociales.

⁵ De acuerdo con Larrosa, la experiencia siempre es subjetiva y singular, por ejemplo, "...si todos nosotros leemos un poema, el poema es, sin duda, el mismo, pero la lectura es en cada caso diferente. Por eso podríamos decir que todos leemos y no leemos el mismo poema. Es el mismo desde el punto de vista del texto, pero es distinto desde el punto de vista de la lectura" (2006, p. 101). De modo que "...la experiencia es siempre experiencia de alguien o, dicho de otro modo, la experiencia es, para cada cual, la propia, la que cada uno hace..." (2006, p. 90).

El saber pedagógico.

Entendido como el conocimiento reflexivo y práctico del cómo y para qué educar, con el que cuentan las maestras, y que involucra sus comprensiones acerca de quiénes son y cómo son los niños y las niñas de primera infancia, sus contextos familiares, sociales y culturales. Se refiere al saber que orienta la toma de decisiones de las maestras sobre las mejores maneras de organizar la práctica pedagógica, es decir las formas de aproximarse para conocer a las niñas, los niños y sus familias, recoger estas indagaciones, proyectar las experiencias, formular sus intencionalidades pedagógicas, materializar las propuestas y valorarlas, en función de las posibilidades de promoción del desarrollo de los niños y las niñas y del fortalecimiento de las interacciones en las familias.

La pregunta, la reflexión y la indagación permanente movilizan el saber pedagógico, ayudan a consolidarlo y enriquecerlo conectando ideas y comprensiones. Mientras las maestras interactúan con las niñas, los niños y las familias, observan, escuchan, tejen relaciones, se cuestionan, toman decisiones, analizan y replantean o reafirman sus propuestas, todo ello como consecuencia de la reflexión sistemática y constante que hacen sobre su práctica. Esto se convierte en una excusa para seguir investigando y produciendo saber, ya que se comprometen sus intereses, sus búsquedas y sus formas de hacer y documentar. Contar con este saber les permite ganar claridad sobre las intencionalidades de sus propuestas pedagógicas y hacerlas más pertinentes.

Las interacciones.

Vistas como las relaciones que naturalmente establecen los niños y las niñas con los seres que les rodean y los ambientes físicos, sociales y culturales en los que ocurre su desarrollo, y que pueden enriquecerse para promover experiencias de aprendizaje en el marco de la apropiación cultural. Son las que posibilitan la curiosidad, las preguntas y la acción del niño y la niña, les permitan tomar la iniciativa y los impulsa a construir sus comprensiones sobre la realidad del mundo al que llegan a hacer parte y a involucrarse en él activamente (Berger y Luckmann, 1993). Se materializan en el escenario de la vida cotidiana, a través de los encuentros cara a cara que sostienen entre ellos, con sus familias, maestras y todos los actores de sus comunidades que dan vida al mundo social; y por medio del acercamiento a los referentes de la cultura, que dan cuenta de las creaciones de otros que también han buscado apropiarse el mundo.

En la cotidianidad de la educación inicial, las interacciones entran en juego para configurar las experiencias individuales y colectivas de los niños y las niñas. Mientras aquello ocurre la maestra se sintoniza con estas experiencias e interviene para potenciarlas mientras observa, escucha, siente y propone formas de enriquecerlas. Este enriquecimiento, parte de compartir con los niños y las niñas creaciones de la música, el arte, la literatura, y referencias de los bienes culturales de sus comunidades que se encuentran en las plazas, mercados, barrios, veredas, resguardos, para permitir interacciones que movilicen su interés por conocer.



En el momento en que se conecta el saber pedagógico con los referentes sobre el desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas, y las interacciones que se viven en la cotidianidad de la educación inicial, la maestra posibilita la vivencia del campo de experiencia, guiado por la intencionalidad explícita de potenciar el desarrollo. El reto está, entonces, en hacer que converjan estos tres elementos en medio de la práctica pedagógica.



Referentes de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas

Dada la importancia de los referentes de desarrollo y aprendizaje en relación con la configuración de los campos de experiencia, en las siguientes páginas se presenta una descripción detallada de algunos de ellos, que la investigación y los avances de la educación inicial han coincidido en señalar como esenciales al desarrollo de los niños y las niñas de la primera infancia. En sintonía con las ideas que se han venido posicionando, los referentes se organizan a partir de los tres propósitos de la educación inicial, con el fin de proporcionar una mirada amplia del desarrollo. Así mismo, parten de reconocer como marco de interpretación la existencia de saltos revolucionarios en el desarrollo de los niños y las niñas, que dan cuenta de transformaciones profundas en sus formas de ser y estar en el mundo.

Sumado a esto, con la intención de brindar herramientas prácticas para que cada maestra construya junto con las niñas, niños y familias los campos de experiencia, se comparten preguntas que invitan a la reflexión como una forma de movilizar el saber pedagógico.

Es indispensable comprender que el desarrollo infantil se mueve entre las singularidades, los distintos ritmos y estilos propios de cada niña o niño, y las transformaciones que hacen parte de los procesos comunes que comparten en algunos momentos del curso de vida con sus pares. Tal como se expresa en la fundamentación de este documento, estas transformaciones comunes se asocian a saltos revolucionarios⁶ (Werstch, 1985), que cambian la forma de ser y estar de los niños y las niñas en el mundo —y con ello las formas en que interactúan con los adultos y viceversa—, fortalecen su comprensión acerca de la realidad y les abren caminos a muchas más posibilidades de participación en la sociedad.

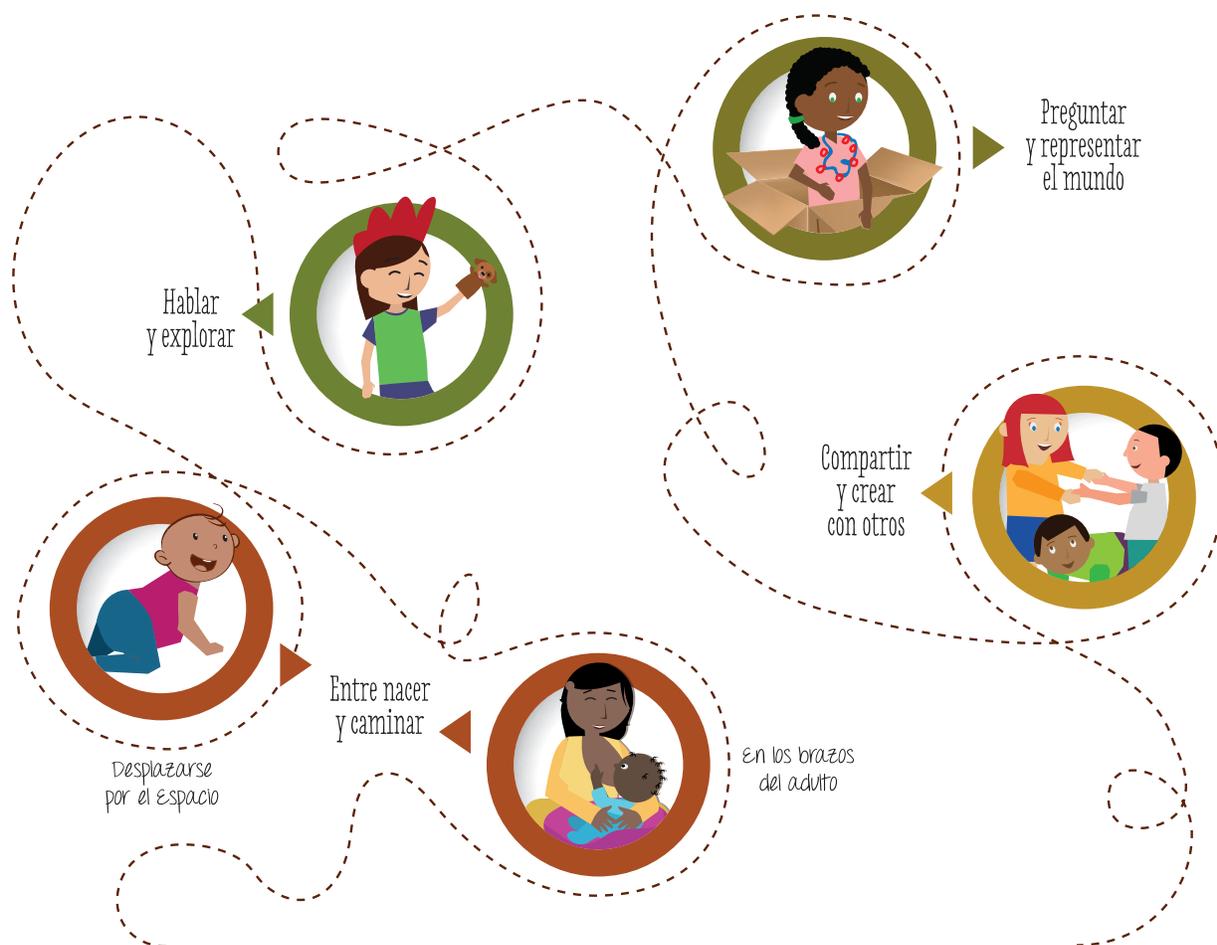
Por ejemplo, en el momento en que un niño o niña se desplaza por iniciativa propia, cambia por completo su visión del mundo y su forma de habitarlo. El desplazamiento se convierte en fuente de aprendizaje y desarrollo, ya que gracias a él puede moverse para buscar algo que no tiene a la vista (ir tras algo que está oculto), ir a donde está su mamá cuando lo desea y no tener que esperar a que ella vaya. Ahora sabe que puede ir y volver de algún sitio y que encontrará la pelota que dejó allí, encuentra en su cuerpo otras posibilidades de movimiento, descubre que puede caminar rápido o despacio y sorprender a mamá dándose la vuelta para correr hacia otra dirección, provocando intencionalmente en ella una reacción. En suma, amplía sus posibilidades de interacción, se complejizan sus capacidades y su participación en la comunidad se hace más activa, autónoma y creativa.

Bajo esta comprensión, se ha propuesto considerar un conjunto de transformaciones en el desarrollo, comunes a los niños y las niñas en la primera infancia. Cada una de ellas da cuenta de momentos cruciales en el desarrollo infantil que se presentan desde un espectro amplio por el que puede irse moviendo cada niño o niña, atendiendo a la idea de avances y retrocesos que caracteriza su desarrollo, así como a la diversidad que da cuenta de trayectorias particulares que no se definen en función de una cronología específica.

Por todo lo dicho, es importante que la lectura de los referentes de desarrollo y aprendizaje se haga a la luz de lo que las maestras indagaron y registraron acerca del proceso de cada niña o niño, para que puedan identificar cómo es el proceso de desarrollo de cada cual y potenciarlo desde sus particularidades, a partir de propuestas pedagógicas pertinentes.

6 El desarrollo según Vygotsky se trata de “saltos revolucionarios” más que una evolución cuantitativamente constante, en donde el sujeto se modifica. Estos “puntos de inflexión” (Werstch, 1985) provocan un cambio en la naturaleza misma del desarrollo (tornándose más acelerado, complejo, voluntario, consciente, deliberado).

Las transformaciones propuestas son:



A continuación, se profundiza sobre estas transformaciones que viven las niñas y los niños entre los cero y los seis años, organizadas desde los propósitos curriculares y pedagógicos de la educación inicial esta llamada a promover y que permite a las maestras tener un referente de desarrollo para conocer a las niñas y los niños y desde allí construir propuestas pedagógicas



Entre nacer y caminar En los Brazos del Adulto

El momento que va del nacimiento a los dos años de vida de los niños y las niñas es vital para la construcción del vínculo afectivo como base social y emocional, y como la fuente de seguridad con la que cuentan para fortalecer la confianza en sí mismos. El vínculo afectivo potencia la construcción de la sensación de seguridad, siendo la base para el establecimiento de nuevas relaciones, y les brinda herramientas para interpretar asertivamente las situaciones sociales a lo largo de la vida.

Un niño o niña que es cuidado y acompañado por su familia y/o su maestra se siente seguro, pues percibe que alguien está disponible y dispuesto, le da apoyo y atiende sus demandas. Si el niño o niña vive este tipo de vínculos “construye una representación positiva de sí mismo, se siente merecedor de atención y cariño, confía en sí mismo y en sus habilidades para lograr sus metas y para afrontar situaciones novedosas y retadoras” (Bowlby, 1993; en Chaux, s.f.), al tiempo que aprende a confiar en los otros y a identificar las situaciones que ponen en riesgo tanto su seguridad emocional como física.

En los brazos del adulto acontecen las primeras interacciones con el mundo social y físico. Allí aprende también a leer las intenciones y emociones de los otros y encuentra diversas formas de comunicar lo que necesita. Posteriormente, aquello que se construyó se va complejizando cuando los niños y las niñas aprenden a moverse de manera independiente⁷, y pasan de ser espectadores que esperan la acción del adulto, a la actividad y el desplazamiento autónomos. Con la seguridad ganada en el vínculo afectivo, será más tranquilo para los niños y las niñas explorar el espacio, los objetos y acercarse a otras personas.

⁷ En esta propuesta caminar hace alusión a la posibilidad de movimiento autónomo, erguido o con los apoyos tecnológicos y humanos que necesite un niño o niña para desplazarse a voluntad.



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.

Los bebés experimentan diversas maneras de movimiento.

Inicialmente el sostén corporal de los niños y las niñas es el cuerpo de la madre, el padre, la abuela o la maestra. Los bebés experimentan de diversas maneras el movimiento de su cuerpo mientras que las mamás, los papás y/o los cuidadores los mecen, les hacen masajes, los cargan (en brazos o cargadores), giran con ellos, los elevan, los abrazan. De allí que el desarrollo de algunas capacidades motrices “como son la posición sentada, el gateo, la marcha, el salto, los giros, etc., tengan parcialmente su práctica anticipada en los brazos del adulto.” Ya alejados del cuerpo del adulto, los bebés realizarán acciones similares, esta vez tomando el suelo (o los grandes objetos de juego) como espacio de apoyo y valiéndose de su auto sostén. El piso, las hamacas, el sube y baja, los rodaderos y trepadoras, sustituyen, ahora, a los cuerpos de los adultos” (Calmels, s.f.).

A medida que los bebés crecen cuentan con las herramientas suficientes para empezar a moverse, por ello es importante que tengan los recursos y espacios necesarios para hacerlo, como ropa cómoda que les permita el movimiento, un espacio amplio

ojalá a ras de suelo para prevenir accidentes y sobre todo ausencia de “adiestramiento” por parte del adulto, lo que quiere decir que la maestra observa, acompaña y apoya, más no “pone al bebé” en posiciones que no pueda mantener o cambiar por sí mismo. Por ejemplo: Tomás cumplió 6 meses y su mamá lo sienta rodeado de cojines para que lo sostengan; esa es una posición difícil para Tomás porque no fue su iniciativa, no sabe cómo sentarse y volver a acostarse cuando se cansa, es decir se está forzando una postura en la cual Tomás no ha participado.

Siguiendo a Pickler (1984), los niños y las niñas al sentirse libres muestran más interés por aprender movimientos a partir de su propia acción y autonomía. Entonces la maestra debe estar atenta a su interés por explorar y disponer los espacios y los objetos para que lo logren; así aprenden a adoptar diversas posturas. Por ejemplo, los bebés que tienen baja visión o son ciegos necesitan de un adulto significativo que les vaya posibilitando la exploración del espacio, los guíe y a la vez los invite a explorar por sí solos. Para ello es necesario que el espacio se enriquezca con material táctil, representaciones gráficas en relieve o con olores, y con la palabra de la maestra o los miembros de la familia que le va nombrando los movimientos que logra o los retos que supera.

Todos los niños y las niñas no se mueven de la misma manera ni siguen los mismos patrones; aun así, todos se mueven, cambian de postura durante el juego y cuando pueden se desplazan por sus propios medios. Así que observe sus iniciativas y apóyelos, por ejemplo: si alguno hace el esfuerzo para girar sobre su cuerpo y encontrar la fuente del sonido que escucha, siga haciendo sonar la maraca o anímelo, dígame, por ejemplo, “¿qué será lo que suena?” y verá cómo logra voltearse. El truco está en ofrecer espacios y ambientes atractivos para que se quieran mover, así que ofrezca un ambiente en el que todos puedan hacerlo.

Los bebés comienzan a conocer sus sensaciones y a confiar en el otro..

Durante los primeros meses de vida, son los bebés quienes establecen los ritmos en la interacción: los horarios de sueño, comida, limpieza y atención, y con ello la transformación del ambiente que llegan a habitar. La atención del adulto está centrada en los bebés a “libre demanda”, lo que les genera bienestar y seguridad. Mientras el cuidador y el bebé se conocen, las necesidades del niño o la niña son atendidas de inmediato; paulatinamente el adulto descubre la forma en que los bebés lloran cuando tienen hambre, están cansados o tienen sueño, y empieza a establecer pequeños diálogos en los que nombra sus demandas. Estas acciones se dan tanto en la familia como en los Centro de Desarrollo Infantil entre las maestras y los bebés.

Aquí la mayor parte del acompañamiento se da a partir de la disponibilidad corporal y la palabra de la madre, el padre o la maestra, ya que todas las interacciones que se

tienen con los bebés pasan por el cuerpo, por ello es necesario propiciar un diálogo corporal; esto es reconocer que el niño o la niña, independientemente de que tenga algún tipo de discapacidad o que pertenezca a una cultura distinta a la de la maestra, desde el mismo momento del nacimiento expresa mediante su cuerpo y sus gestos lo que le gusta, no le gusta o le duele, y que esta es la mejor forma de empezar a dialogar sobre las condiciones particulares de su cuerpo (Gamba, 2016), el punto de partida para proponer espacios y ambientes para que conozcan sus sensaciones y emociones a partir de la respuesta sensible por parte de la maestra o el adulto significativo.

Este tipo de interacciones permite que la familia o la maestra les ayuden a los bebés a organizar el mundo poniendo en palabras sus necesidades: “tienes frío, voy a buscar un saco para ti”; “¿será que tienes sucio el pañal?, ya te lo cambio”, y preparando el ambiente para satisfacer sus necesidades, por ejemplo, al buscar un lugar tranquilo y cómodo para amamantarlo cuando tiene hambre. Así, poco a poco, los bebés van identificando sensaciones como el hambre o el sueño, los momentos de actividad o de calma, y desarrollan la capacidad para la espera. Por ejemplo, cuando el bebé manifiesta que tiene hambre, sabe que su necesidad será satisfecha porque reconoce las palabras y las acciones que la mamá hace cuando se prepara para alimentarlo; ella le dice: “¿Tienes hambre?, espera busco una silla y me siento, ya va”. Esto lo tranquiliza y espera a que suceda, mientras tanto se entretiene con sus balbuceos o solo la observa. Poco a poco este proceso se equilibra y se va configurando en acciones cotidianas que se enmarcan en los ritmos de vida, rituales, costumbres y normas de la familia a la que pertenece cada bebé y del Centro de Desarrollo Infantil al que asiste.

Los bebés necesitan rutinas y rituales para comer, dormir y ser aseados, ya que así pueden predecir lo que sucederá, comprender el entorno y organizar pequeñas secuencias de actos cotidianos.

Algunas preguntas reflexivas

¿Cómo podría adaptar la rutina a las necesidades e intereses de cada bebé?

¿De qué manera puede diseñar un ambiente que tome en cuenta las iniciativas de movimiento de los bebés?

¿Cuáles son los juegos corporales que los bebés disfrutaban con su familia?





2

Los niños y las niñas son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.

Los bebés participan en situaciones comunicativas.

Los bebés se interesan en las conversaciones de las personas que los rodean, tanto en las palabras como en los gestos, por ello cuando escuchan o ven a alguien acercarse, lo buscan con la mirada o se muestran inquietos hasta que lo localizan. Así, los bebés comienzan a participar de situaciones comunicativas con sus propios recursos, lo cual provoca un intercambio y una sincronización que invita al diálogo. Se muestran activos en interacciones a partir del contacto visual y/o corporal, mueven su cuerpo a diferentes ritmos acompañado de balbuceos para dar conocer sus intereses.

Se conversa con los bebés mientras se pronuncian algunas palabras, se inventan gestos o señas, se imita sus producciones y se los invita a “hacer turnos”, provocando un intercambio posibilitado por la atención conjunta. Algunas veces el adulto inicia la charla, otras veces el bebé, así que las maestras deben estar atentas cuando esto sucede para responder de manera adecuada y generar el intercambio.

Los bebés disfrutan del juego con las palabras y “leen”.

La musicalidad de las palabras que acompañan la cotidianidad mientras las maestras y las familias alimentan, juegan o cuidan la siesta de los bebés, los conecta con la experiencia comunicativa “en tanto que su atención recae, no en lo que se dice, sino en cómo se dice: en cómo cantan, arrullan y mecen las palabras” (MEN, 2014c). El bebé sabe cuándo una maestra cambia un pañal con rapidez y afán, por la ausencia o el tono de sus palabras y por la manera en que tiene contacto corporal con él; es decir, “lee” su gesto, su emoción y su estado de ánimo.

Generalmente los cuidados y la compañía ofrecida a los bebés se dan entre arrullos, cantos e historias que las maestras y la familia conocen, que se convierten en las primeras experiencias literarias que enriquecen el mundo simbólico de los bebés. Esos cantos que, en su mayoría, provienen de la tradición oral o familiar, son acompañados de juegos corporales que los bebés disfrutaban porque fusionan el movimiento con la palabra, a la vez que fortalecen el vínculo afectivo.

Acompañados por el ritmo de las palabras, los gestos, las caricias y el movimiento de los arrullos, los bebés crecen en medio de una envoltura afectiva que les posibilita interesarse por los objetos y sucesos que hay a su alrededor; ahora no solo exploran las caras, las voces o los gestos de los adultos que los acompañan, sino que quieren saber qué hay más allá.

Es la oportunidad para que los adultos de la familia o la maestra les permitan espacio de exploración autónoma de los libros. En ese momento el libro es un juguete, que poco a poco se convertirá en una experiencia estética que contiene historias. El bebé, siendo parte de “un triángulo amoroso entre el adulto, el libro y el lector, sentado en las piernas de su padre descubre que hay un mundo otro y que las ilustraciones no son la realidad sino su representación... así a medida que la voz adulta señala y da nombre a las páginas que pasa, enseña que cada imagen representa algo real” (Reyes, 2007, p. 59).

Así las palabras y los gestos de la maestra o los adultos de la familia acompañan todo el tiempo, inclusive cuando se trata de leer un libro.

Algunas preguntas reflexivas

¿Cómo interactúan los bebés en las experiencias comunicativas que les propone?

¿Qué canciones, nanas y juegos corporales comparte con los bebés?

¿Las familias tienen la oportunidad de llevar libros a casa para leer con sus bebés?





3

Los niños y las niñas disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo.

Los bebés descubren nuevas formas de explorar.

En medio de su vida familiar los bebés se van dando cuenta de los cambios que ocurren en su entorno a través de las rutinas, las secuencias de las acciones, las tonalidades de la voz cuando se habla, las señas o los gestos que se usan. Por ejemplo, un bebé sabe que luego de bañarlo lo amamantan o que cuando oye sacudir unas llaves es porque ha llegado papá.

Estos eventos los preparan para leer el mundo que los rodea y otorgarle significado, a la vez que les generan seguridad para probar acciones nuevas a través de las cuales actúan sobre su entorno. Entonces inventan ruidos o balbuceos para atraer la atención de su mamá o la persona que los cuida, prueban movimientos para alcanzar un juguete u objeto que les llama la atención, hacen muecas y sonidos para dar a conocer lo que les gusta y lo que no, y si experimentan una situación nueva y es de su agrado, se lo dan a entender para que la repita.

En medio de la rutina y los sucesos cotidianos los niños y las niñas también tienen la oportunidad de explorar los objetos de múltiples formas. Por ejemplo, a la hora de comer, un bebé toma el tazón de la sopa y se lo pone en la cabeza o pinta sobre la mesa con los restos de la papilla, mientras va conociendo el uso social de objetos como la cuchara, que es para comer, pero que fácilmente convierte en un instrumento sonoro cuando la golpea sobre la mesa.

De allí la importancia de que la maestra aproveche los momentos cotidianos para la exploración y el interés que tienen por hacerlo. puede utilizar los objetos cotidianos y culturales que usan en casa para tomar el alimento, vestirse, arar la tierra o cocinar, lo que potenciará la exploración táctil, visual y sonora de los objetos, además de acompañar la apropiación de su uso cultural. Como se presenta más adelante, la cesta de tesoros es una buena estrategia para posibilitar este tipo de exploraciones.

Los bebés y los adultos interactúan mientras prestan atención a los mismos objetos o sucesos.

En sus primeros días de vida los bebés sienten todo a través de su cuerpo y son los adultos quienes les ayuda a organizar sus sensaciones a partir de las palabras, las rutinas y las acciones que hacen para cuidarlos. Junto con esos cuidados, poco a poco el adulto introduce situaciones para llamar la atención del bebé apoyándose en las palabras, en los gestos y las señas. Inicialmente este tipo de interacciones se da en situaciones intencionadas por parte del adulto. Paulatinamente el bebé va aprendiendo a responder a esas invitaciones que el adulto le hace, siguiendo la dirección de su mirada y posando sus ojos en el mismo objeto o suceso.

La mirada se constituye en una manera confiable de encontrar sintonía en medio de la interacción con los otros. Sin embargo, en casos de visión limitada o nula, los otros sentidos se convierten en las vías por medio de las cuales los niños y las niñas pueden interactuar con los otros participando del mismo suceso.

Aunque en este momento el bebé todavía no se fija en las características de los objetos o de los fenómenos en los que centra su atención el adulto, se puede afirmar que comparte el foco de atención, lo cual desembocará luego en el desarrollo de la atención conjunta, entendida como un proceso de interacción en el que dos personas saben que están pensando en algo en común. Esta se constituye en una de las bases para que los niños y las niñas puedan expresar sus intenciones e ideas y comprender las de los demás.



Los bebés conocen las características de los objetos

A través de sus sentidos los bebés descubren texturas, olores, sabores y sonidos que son y no son de su agrado. Todo inicia en los brazos de sus madres, cuando los acunan y los amamantan; saborean la leche y se sienten cómodos en ese abrazo amoroso. Poco a poco comienzan a prestarle atención a la luz, las sombras, los sonidos, los gestos, las voces de las personas que los acompañan. Sus experiencias se van ampliando y cuando pueden agarrar las cosas con sus manos se las llevan a la boca para explorarlas, tocándolas, chupándolas y saboreándolas. Así reconocen las cualidades de los materiales de los que están hechas y experimentan sus características: son blandos, duros, pesados, livianos, pequeños o grandes.

También exploran su cuerpo; meten las manos en su boca y se entretienen mirando o sintiendo cómo mueven sus brazos y piernas. Por ello es necesario que las experiencias ofrecidas por maestras y familias tengan en cuenta las múltiples formas perceptivas y que no privilegien una más que otra; que usen objetos sonoros, de diferentes texturas, que puedan probar muchos sabores y oler diferentes aromas.

Los bebés descubren que pueden hacer sonar o mover objetos que hay a su alrededor; por ejemplo, si hay algún juguete que suena cerca y se dan cuenta que cuando patean lo hacen sonar, repetirán la acción una y otra vez esperando escuchar el sonido como consecuencia de su movimiento. Cuando logran sentarse agarran los objetos que les llaman la atención, siguen metiéndolos en su boca, los pasan de una mano a otra, los suben, los bajan, los tiran al suelo y si un adulto se los alcanza, seguro los vuelven a tirar porque descubren que pueden influir en el ambiente y en las acciones de los demás. Esta acción también los anima a comunicarse; si el adulto no responde a la dinámica del juego, harán ruidos, balbucearán y moverán su cuerpo hasta obtener el objeto que han tirado lejos.

Así comienzan a resolver problemas y reconocer los medios para lograrlo; por ejemplo, si tienen un carro amarrado con una cuerda, saben que lo puedan acercar si la jalan y si no es posible alcanzarla se lo harán saber a su maestra o su mamá a partir de gestos, sonidos y señalamientos.

Algunas preguntas reflexivas

¿Cómo se puede construir un ambiente de exploración con objetos culturales?

¿Qué experiencias cotidianas usa la familia para hablar con los bebés de los objetos y situaciones nuevas?

¿Qué usos le dan los bebés a los objetos que encuentran en su entorno?



Entre nacer y caminar

Desplazarse por el Espacio



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.

Los niños y las niñas conocen nuevas personas, espacios y lugares sintiéndose seguros.

En los primeros meses de vida los bebés se han apropiado de las costumbres, rutinas y rituales familiares, sintiéndose más cómodos y seguros con la compañía de las personas conocidas, con quienes han construido un vínculo afectivo estable, lo que incluye la organización del ambiente: saben en dónde encontrar lo que buscan, en qué lugares descansar o en cuáles comer. Por ello, con frecuencia protestan si quedan al cuidado de una persona que no conocen, buscan con la mirada al adulto en quien confían o lo llaman, porque aprendieron a diferenciar muy bien a las personas conocidas de las desconocidas. Además, al moverse de manera autónoma aprenden que son un ser distinto a su maestra o cuidador familiar, que se pueden alejar de él y volver cuando lo deseen. Por ello, si los pierden de vista los buscan, lloran o los llaman.

Es muy importante decirles por su nombre, esto reafirma su identidad y refuerza su confianza en su cuidador, que así les demuestra que les conoce y que hacen parte de un grupo o una familia, desde su individualidad. De modo que evitar los apodos es conveniente, ya que estos pueden ser generalizadores y además tener juicios de valor; por ejemplo, decirle “gordita” a una niña, así sea con cariño, carga de significado su imagen corporal y su ser, mientras que decirle Paola, es decirle “eres tú, como quiera que seas”.

Para plantear las estrategias pedagógicas, vélgase de la tradición oral de las comunidades ya que su riqueza posibilita el desarrollo de la identidad de los niños y las niñas y les conecta afectivamente con la propuesta. Hacer una colección de las canciones o los relatos que escuchan en casa se convierte en una herramienta pedagógica potente y diversa para usar en la cotidianidad con los niños y las niñas y resaltar la importancia de esta práctica con las familias.



Los niños y las niñas conocen su cuerpo, experimentan movimientos y se desplazan por el espacio.

Los niños y las niñas desarrollan destreza y seguridad en el manejo de su cuerpo, se animan a tomar objetos por iniciativa propia y a moverse por el espacio de manera independiente; se sientan, se arrastran, giran sobre su cuerpo, gatean, se ponen de pie y dan los primeros pasos. En este momento se da la transición de la posición horizontal, de los primeros meses, a la vertical (estar de pie y caminar).

Al caminar⁸ se dan cuenta de que pueden recorrer la casa y otros lugares por su cuenta, por ello la indagación del medio se hace más activa e independiente. En este momento ya no es tan fácil cambiarles el pañal o vestirles, pues se quieren mover todo el tiempo ya que, gracias al desarrollo motriz, su independencia aumenta. Intentan comer y beber solos, hacer las cosas por sí mismos y protestan cuando no se les permite; sin embargo, piden ayuda cuando la necesitan. De allí que la maestra diseña rutinas y ambientes para seguir potenciando esa autonomía, les permite entonces elegir con qué y qué pintar, les invita a vestirse y desvestirse solos y a dejar las cosas en su lugar y le hace explícita a las familias la importancia de promover este tipo de experiencias en el hogar.

⁸ Se hace necesario recordar que caminar tiene una connotación más amplia hay niñas y niños que necesitan apoyos para moverse desde sus intenciones autónomas.

Los niños y las niñas usan diversos medios para regular sus acciones.

El movimiento independiente les permite a los niños y las niñas tomar los objetos que quieren y desarrollar varias formas de actuar sobre ellos como arrojarlos, recogerlos, frotarlos, golpear uno con otro, cambiarlos de lugar y guardarlos en sitios insospechados. En medio de esta exploración pueden intentar hacer “maniobras peligrosas” como abrazar tan fuerte a la mascota de la familia que pueden llegar a ser rasguñados, o meter los dedos en una toma corriente llevados por la curiosidad. De allí que se encuentren muy a menudo con el “no” del adulto y con lo que significa esta palabra. Esto les ayuda a aprender qué pueden hacer y que no, es decir verifican por experiencia propia cuáles acciones provocan sonrisas o halagos y cuáles lo contrario.

Entonces aparece el reto. Por ejemplo: el niño camina o gatea hacia la toma corriente y en el momento en que está a punto de tocarla mira al adulto, esperando alguna señal porque sabe que le va a decir que no, demostrando que comprende el límite y que conoce la reacción del adulto cuando lo trasgrede. Esa regulación externa por parte del adulto pasa poco a poco a ser interna, los niños y las niñas aprenden a autorregularse, entonces empiezan a desarrollar diversas maneras de controlar sus movimientos y emociones. Por ejemplo, cuando un niño se siente en peligro busca el rostro del adulto que lo acompaña para mirar su expresión facial y el tono con el que pronuncia las palabras y así orientar su acción: se arriesga y sigue o se detiene y llora. Algunas niñas y niños necesitan mayor apoyo corporal que verbal para comprender cuáles acciones son peligrosas y cuáles no, de allí que el diálogo corporal siga siendo importante y esté presente para acompañar a los niños y las niñas en su desarrollo.

Algunas preguntas reflexivas

¿Las rutinas posibilitan que los niños y las niñas actúen de manera autónoma?

¿Podría describir el proceso de acogida de cada uno de los niños y las niñas que acompaña?

¿Cómo se está construyendo la relación entre la maestra y la familia?

¿Cuáles señales identifica del progreso de la autonomía de los niños y las niñas?





Los niños y las niñas son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.

Los niños y las niñas nombran el mundo e inventan otros nuevos a partir de las palabras y la literatura.

Entre el primer y segundo año los bebés pasan paulatinamente del balbuceo a la producción de sonidos cada vez más similares a los de su lengua materna⁹, ya que han tenido la oportunidad de estar rodeados por palabras cantadas, leídas o simbolizadas, y porque su sistema articulatorio ha madurado.

Ahora las niñas y niños juegan a “dar voz” a los objetos mientras los mueven: guau, “dirán” al perro con el que juegan y ese mismo sonido será su nombre o harán un gesto con la mano que signifique a ese animal. Juego y exploración se van conjugando en su acción; saben que los objetos existen así no los vean y pueden ir en su búsqueda o pedirselos a los adultos si lo desean. Saben que las palabras¹⁰ reemplazan ese objeto o juguete que no ven y quieren tener entre sus manos.

Juntan palabras para dar a conocer ideas completas: “mamá fue”. Usan tonalidades distintas de acuerdo con lo que quieren conseguir: “¡Upa!”, dirán algunos que quieren ser alzados por sus madres o para llamar a las personas ausentes gritarán: “¡Paaaaaaaaaá!”. Con esas primeras palabras los niños y las niñas están en la capacidad de sostener conversaciones y de responder algunas preguntas. Para fortalecer este proceso las maestras y los adultos de la familia responden a sus expresiones, repiten sus producciones lingüísticas y las enriquecen con otras. Para ello es necesario darse el tiempo de hablar con ellos y ellos, contarles historias o narrarles lo que va sucediendo en el día.

⁹ O a las señas que han desarrollado junto con su familia para comunicarse.

¹⁰ Cuando se haga referencia a la palabra o a las producciones lingüísticas en el texto, se invita al lector a ubicarse en las múltiples formas de comunicación que usan los niños y las niñas que no escuchan y no hablan, por ejemplo, la lengua de señas o los tableros de comunicación.

Por ejemplo, el cambio de pañal es una gran oportunidad para hablar sobre el cuerpo, contarles por qué se limpian y hasta para entonar canciones juntos.

Es importante que los adultos les lean, ya que mientras pasan las páginas y van narrando lo que allí aparece, los niños y las niñas aprenden que las imágenes van contando una historia, convirtiéndose en “una primera aproximación a la organización espacial propia de la lectura. Poco a poco, los niños y las niñas a quienes les han leído mueven los ojos y pasan las páginas contándose historias, lo cual parece demostrar que manejan esa organización del tiempo de la historia en el espacio gráfico del libro: en el espacio de la cultura escrita” (MEN, 2013d, p.56). Al conocer el contenido de las historias a través de las voces de los adultos, los niños y las niñas conectan una página con otra, aprendiendo sobre la continuidad del relato y la manera en que funciona un libro, descubren la relación entre lo que está atrás y adelante, y el antes y el después.

Los niños y las niñas exploran diversos lenguajes expresivos.

Las exploraciones gráficas, plásticas o sonoras de los niños y las niñas pueden ser potenciadas en entornos en los que de manera intencionada se diseñen ambientes y situaciones para vivir experiencias de creación. No es casualidad que los niños y las niñas se expresen de maneras variadas, pues para ellos no hay diferencias entre los distintos lenguajes ya que el mundo se sigue comprendiendo y transformando desde



las sensaciones y las percepciones, procesos potenciados que se integran al avance en el lenguaje oral.

Por ejemplo, en lo relacionado con la expresión gráfica, el niño o la niña que ha jugado, sentido y reconocido los materiales con los que explora libremente y le hacen masajes, se interesa por las huellas y los gestos gráficos que quedan estampados en las hojas o en cualquier superficie, le divierte descubrir los diversos sonidos que producen los objetos y disfruta mientras manipula los materiales, experimentando placer motriz, visual y auditivo. De allí que le guste pasar tiempo dibujando con sus dedos en la arena, recorrer varias veces con sus manos embadurnadas las pinturas que “ya ha terminado” o hacer garabatos sobre cualquier superficie. Los niños y las niñas con discapacidad visual necesitan del acompañamiento corporal por parte del adulto para que les vaya mostrando las múltiples texturas y sonidos del entorno, invitándoles a la exploración creativa a partir de esos recursos.

Con ello se afirma que no son solo movimientos placenteros, se trata de la capacidad de modificar las superficies y de la certeza de transformar el entorno. “Ese íntimo milagro cotidiano, es testimonio visible de su paso por ahí: la huella de su acción y más tarde, cuando empieza a dominarla, la huella de su intención” (Berdichevsky, 2009, p.142). El acervo artístico de las comunidades es una gran herramienta para explorar y usar en las estrategias pedagógicas, pues expresa su cosmovisión, permite comprender cómo las comunidades construyen su realidad, además de ofrecer a los niños y las niñas posibilidades de creación.

Algunas preguntas reflexivas

¿Las pinturas de los niños y las niñas están puestas en las paredes ambientando los lugares que ellos habitan?

¿Alguna vez ha intentado hacer un taller de cocina con los niños y las niñas más pequeños?

¿Sabe cuáles son las palabras o las señas que usan los niños y las niñas que acompaña para comunicarse?





Los niños y las niñas disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo.

Los niños y las niñas empiezan a comprender las intenciones de los demás.

Los niños y las niñas empiezan a percibir a las otras personas como seres intencionados, con quienes pueden interactuar para dirigir su atención hacia elementos del mundo exterior que son de su interés. Pueden interactuar de manera activa usando el lenguaje, lo que redonda en una intención comunicativa clara que posibilita pasar de estar concentrados en sus propias sensaciones, necesidades e intereses, a comprender que los demás tienen ideas o intenciones que son diferentes a las suyas.

También logran ir centrando su atención, de manera independiente, en objetos o situaciones particulares y concentrarse en alguna acción específica y cambiar a otra por voluntad propia. Estos cambios en el desarrollo de la atención se constituyen en la base para que puedan involucrarse en experiencias o actividades específicas y permanecer en ellas el tiempo necesario.

La lectura individual, en la que comparten la experiencia el niño o niña y el adulto que lee, además de estrechar lazos afectivos se convierte en una oportunidad para potenciar la atención conjunta, ya que los dos están atentos a la historia y pueden compartir preguntas e impresiones. Jugar con el mismo objeto alternando turnos para usarlo, posibilitará que los niños y las niñas centren su atención en las experiencias a la vez que las comparten con otras niñas, niños y adultos. Entonces el triángulo entre el adulto, el niño o niña y la acción sobre los objetos o las situaciones, se complejiza en medio de una construcción conjunta mientras se ponen en diálogo las intenciones de los dos: la de la maestra y la del niño o niña.



Los niños y las niñas descubren las características de los objetos y les dan diversos usos.

En el momento en que los niños y las niñas adquieren seguridad para caminar por el espacio experimentan nuevos movimientos sin la ayuda del adulto. Entonces las formas de exploración y juego cambian, porque pueden llevar objetos de un sitio a otro, arrastarlos, sacarlos de su lugar y volverlos a guardar. Se interesan por saber qué les ocurre a los objetos a partir de su acción; por ejemplo, al halar juguetes mientras caminan observan cómo se mueven y se fijan en lo que ocurre si caminan rápido, si lo hacen lento, si hacen movimientos suaves o fuertes. Pueden llevar de un lugar a otros varios juguetes al mismo tiempo y encontrar las mejores formas para hacerlo.

Poco a poco se empiezan a interesar por el mundo social, y por ello aparecen los primeros juegos simbólicos; entonces toman un trozo de madera, lo convierten en un teléfono e imaginan estar hablando con su mamá, sin interesarse, por ahora, en compartir este juego con sus pares. Su atención está centrada en aprender sobre las mil características que tienen las cosas y sobre su uso cotidiano, en jugar a “hacer de cuenta que”. También aprenden que los objetos se pueden relacionar entre sí y por ello disfrutan abriendo puertas y sacando o cosas de un cajón o una alacena, porque así descubren que: unas cosas pueden contener a otras, que unas pueden sostener a otras (las apilan) o que ocupan el espacio de diversas maneras (juntan varios objetos y luego los esparcen). Las estrategias pedagógicas deben favorecer este tipo de exploraciones, el movimiento libre y la solución de problemas.

Los niños y las niñas exploran el espacio.

Caminar posibilita a niñas y niños explorar los espacios en diferentes niveles, no es lo mismo ver y moverse en el espacio al gatear que sostenidos en sus dos pies¹¹. Con la marcha aprenden diferentes maneras de desplazarse y explorar el espacio, se agachan para pasar bajo una mesa, intentan empujarse para agarrar algo que está sobre su cabeza, se arrastran si hay un túnel, entre otros movimientos que pueden crear dependiendo de la disposición del espacio. Lo anterior les permite experimentar el espacio de manera independiente.

Mientras lo recorren van descubriendo sus características y aprenden cómo moverse en él. Por ejemplo, para ir al patio de juegos hay que bajar un pequeño escalón; al pasar varias veces por allí, el niño o la niña descubre la forma de bajarlo de manera segura y por sí solo, entonces la maestra puede pedirle que vaya al patio de juegos por un balde e irá y volverá sin problema. Esto le implica conocer el espacio a través de la percepción y el movimiento.

11 Es pertinente aclarar que los niños y las niñas desarrollan diversas formas de movimiento y desplazamiento distinto al caminar erguido cuando su proceso particular no se los permite. Es necesario que cuenten con los apoyos que requieren para lograrlo.

A partir de la acción la niña o el niño va construyendo los conceptos relativos al espacio. Posición: el escalón está abajo (cuando el niño se dirige al patio) y los baldes están allá (afuera). Distancia: recorridos cortos o largos que dependen del lugar de origen o destino de los trayectos (de la casa al centro infantil o del salón al patio de juegos). Dirección: depende del recorrido que se quiera hacer, hay diversos caminos para llegar. Además, las distancias y su recorrido las empieza a experimentar por sí mismos, igual que las diferentes velocidades, pues corren o caminan y así descubren, por ejemplo, que para llegar al parque antes que los demás hay que acelerar la marcha.

El aprendizaje de estos conceptos también puede ser potenciado a partir de dispositivos sensoriales para que las niñas y niños con baja visión puedan moverse de manera autónoma por el espacio, como usar círculos en relieve sobre el piso para indicar los caminos, líneas continuas para señalar los escalones o bordes, material corrugado para la entrada de algún salón o cuarto, o plantas aromáticas para identificar la entrada al patio de juegos. Estos dispositivos se convierten además en una oportunidad para que todas las niñas y los niños vivan las experiencias con el espacio desde sus singularidades.

Algunas preguntas reflexivas

¿En las situaciones cotidianas propone retos para que los niños y las niñas los solucionen?

¿De qué manera los niños y las niñas varían sus acciones cuando se relacionan con los objetos? Por ejemplo: en vez de apilar los objetos, ahora los ponen en filas y combinan las dos acciones.

¿Los niños y las niñas se pueden mover por su casa de manera segura y tranquila?

¿Cómo acompañaría a las familias en este proceso?





Hablar y explorar

Desde que nacen los niños y las niñas viven entre palabras, signos, señas y múltiples formas de expresión. Las palabras que en un primer momento son enunciadas por sus madres, padres, hermanos o maestras, son apropiadas. De este modo, entre los 2 y 3 años los niños y las niñas cuentan con posibilidades para apropiarse del mundo cultural y simbólico, al usar las palabras o las señas para nombrar las cosas y sus características, para contar lo que les ha ocurrido o lo que quieren hacer. Cuando el niño o la niña habla¹², el lenguaje se convierte en una herramienta cultural que organiza lo que percibe, piensa o siente; con él puede nombrar las acciones u organizar su pensamiento, así como expresarlo y planear qué van a hacer y luego ejecutarlo. Por ejemplo, Matías está comiendo y le dice a su maestra “dame más”; la maestra le pregunta: “¿Más arroz?”, él responde: “No”; la maestra vuelve y pregunta: “¿Más carne?” y Matías responde: “Un poquito”. Ahí ha comunicado su intención de comer un poco más de lo que le gusta.

Esas primeras palabras, gestos y señas con los que se comunicaban los niños y las niñas se complejizan y concretan cuando hablan, porque a partir del lenguaje ponen en palabras sus pensamientos, emociones e ideas.



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.

Los niños y las niñas juegan, exploran y crean con otros

Los niños y las niñas han venido aprendiendo que los demás, tanto sus pares como los adultos, tienen emociones, ideas y sentimientos diferentes a los suyos. Ahora su interés en los otros se intensifica y se refleja en las experiencias constantes que quieren vivir, en las que vinculan sus saberes, intereses e inquietudes, en últimas la construc-

¹² En este documento se interpreta la palabra “hablar” de forma amplia como la capacidad de usar el lenguaje verbal y no verbal o signado, para comunicarse, así como los apoyos necesarios para hacerlo como los tableros de comunicación. Esto con el sentido de darle cabida a las diferentes formas de expresión que tienen los niños y las niñas.

ción de sí mismos, con relación al mundo social a través de las interacciones. Empiezan entonces a realizar negociaciones entre sus deseos y los de los demás (pares y adultos), a buscar la aceptación de los otros, su aprobación, a tolerar la frustración, mantener la calma y buscar otras alternativas cuando no obtienen de inmediato aquello que se desean, poniendo en palabras o gestos sus estados de ánimo y sus intenciones.

Los niños y las niñas cuentan con la capacidad de reconocerse como parte de una familia o de un grupo, por ello establecen la diferencia entre las personas que pertenecen a su círculo familiar y las que no, y se comienzan a comportar de acuerdo con quien les acompaña. Por ejemplo, Camila hace pataleta cuando su hermano mayor le dice que es hora de irse del parque, mientras que si se lo pide su mamá deja de jugar con tranquilidad, la toma de la mano y se marcha con ella; lo que muestra que los niños y las niñas “leen” las formas en que pueden comportarse con otros. Comienzan a experimentar lo que significa compartir los juguetes y los espacios, situaciones que se convierten en una oportunidad cotidiana para que aprendan a encontrar diversas maneras de solucionar los conflictos: hacer intercambio de juguetes, esperar el turno, buscar otras alternativas de juego diferentes a la que querían al principio o compartir objetos, entre otras.

Las maestras pueden aprovechar espacios, tanto en la vivencia de las rutinas como de las estrategias pedagógicas, para que los niños y las niñas decidan y hagan acuerdos para transformar los ambientes, desarrollar un proyecto o crear juntos juegos o exploraciones colectivas.



Los niños y las niñas se reconocen como seres únicos en relación con los demás.

En medio de la independencia alcanzada con el movimiento autónomo, los niños y las niñas aprenden que son personas independientes de los adultos. En ese camino se van encontrando con los límites establecidos en su familia, en su comunidad o en el ambiente, por lo que a veces reaccionan con pataletas o rabietas dando a conocer su inconformidad si no obtienen lo que desean. Con la mediación del adulto, reconocen explícitamente las normas o los acuerdos. Esta es una manera de reafirmarse como seres individuales, que pueden controlar su mundo y tener intereses diferentes a los de los otros.

También comienzan a comprender que sus estados emocionales son distintos a los de las otras personas, por lo que actúan voluntariamente para beneficiar a los demás, para ayudarlos. Ahora se interesan por consolar a quien está llorando o lo abrazan y acarician, le ofrecen juguetes a una niña que está llorando y le dicen palabras de aliento: “Mamá ya viene”; además cooperan con los otros y brindan ayuda a su papá para recoger la ropa, encuentran cosas perdidas y se las llevan a quien las busca, ordenan los espacios con otras niñas y niños y con la maestra.

A los niños y las niñas les gusta moverse y experimentar las capacidades de su cuerpo; trepan, saltan, crean nuevos movimientos y se imitan unos a otros, lo que les permite conocer su cuerpo y cómo se relacionan con el espacio. De allí la importancia de ofrecerles experiencias en las que se puedan mover, desplazarse, sortear obstáculos, hacerse masajes y bailar al ritmo de alguna melodía o instrumento.

Los niños y las niñas reconocen su cuerpo y toman decisiones con respecto al control de esfínteres.

El conocimiento de su cuerpo, la independencia, la seguridad emocional y la madurez biológica van fortaleciendo la capacidad del niño y la niña de controlar esfínteres, cada uno a su ritmo y a su tiempo. Este proceso responde a la cultura en la que cada niño o niña nace. Por ello es importante tener en cuenta algunos desarrollos y señales que indican que se encuentran listos para este aprendizaje (Brazelton, 2005):

- Sienten interés por el funcionamiento de su cuerpo, el baño y sus heces.
- Ya caminan con seguridad, se suben y bajan sus pantalones.
- Pueden pasar un tiempo prolongado concentrados en una actividad que les llama la atención.
- Comunican sus necesidades y sentires.

- Empiezan a ordenar y a poner las cosas en su lugar y se les ve interesados en organizar: llevan los objetos a donde corresponden o hacen grupos e hileras de sus juguetes preferidos, lo cual implica que pueden reconocer, por ejemplo, la bacinilla como el lugar adecuado para orinar y hacer popó o el lugar destinado para tal fin (cada cosa en su lugar).
- Empiezan a ocupar la mayor parte de su tiempo con el juego simbólico.
- Orinan o hacen popó en horarios predecibles.
- Se quitan el pañal como una manera de expresar incomodidad al llevarlo puesto.

Si cada niño o niña logra hacer su proceso con tranquilidad y a su ritmo, esto se convertirá en un motivo de alegría y promoverá su autonomía. El logro no es del adulto que le acompaña, es de ella o él. Es importante que se comprenda que el control de esfínteres es un proceso emocional, social y físico, que no se trata de un entrenamiento. Por ello, lo mejor es observar a los niños y las niñas y evidenciar las señales anteriormente presentadas para apoyar su proceso.

Algunas preguntas reflexivas

¿Cuáles son las formas en que los niños y las niñas buscan resolver un conflicto entre ellos? ¿De qué manera los ayuda a resolverlos?

¿Cuáles son las formas que usan los niños y las niñas para mostrar su empatía hacia los demás?

¿Trabaja en equipo con la familia para que el control de esfínteres sea tranquilo y se respete el ritmo del niño o la niña?





Los niños y las niñas son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.

Los niños y las niñas juegan y crean a partir de diferentes posibilidades expresivas.

Poco a poco los niños y las niñas han llegado a apropiarse del lenguaje y a poner en palabras o señas sus intereses, miedos, preguntas o ideas. Ahora sus habilidades expresivas exceden la satisfacción de una necesidad concreta y pasan a complejizarse con la imaginación, la experimentación y el disfrute de su cuerpo como medio de creación. Por ello, improvisan movimientos, se convierten en seres fantásticos o animales, cambian el tono de su voz, juegan a producir variados sonidos manipulando las cosas que encuentran en su entorno, animan objetos y los convierten en dinosaurios, sapos o renacuajos que hablan; disfrutan de pintar, dibujar, amasar, es decir, de transformar la materia.

Cuando cuentan con espacios de exploración y expresión proponen acciones y crean nuevas realidades. Si estos espacios se ambientan con objetos en tercera dimensión como bloques, masas o cajas, podrán ir y venir entre la exploración de los objetos y el juego dramático. Por ejemplo, cuando amasan terminan haciendo arepitas que ofrecen a otros niños o a los adultos que les acompañan, convirtiéndose en cocineros. Los niños y las niñas dibujan, modelan y hablan al tiempo, no diferencian la narración del juego dramático o la expresión plástica de la construcción de relatos; todos esos aspectos aparecen reunidos en una misma experiencia (López, 1998) que enriquece sus formas expresivas, estéticas y de comunicación.

Los niños y las niñas aprenden nuevas palabras y toman la iniciativa en las conversaciones.

Los niños y las niñas incrementan de manera significativa su vocabulario e incluyen diferentes tipos de palabras como nombres de cosas, objetos y personas cercanas, verbos como “dame” y “ven”, posesivos como “mío” y algunas expresiones de uso social como “por favor” y “gracias”. Este incremento en su vocabulario les permite realizar combinaciones de dos o más palabras con diferentes propósitos.

Gradualmente usan las palabras y las oraciones para manifestar intenciones, emplean pequeñas oraciones para obtener algo como “¿quelo galleta”, para hacer preguntas como “¿qué es eto?” o para expresar estados o actitudes como “no tá” para decir “no está”. Organizan de manera creativa las palabras en las oraciones e interpretan las regularidades gramaticales de su lengua. Aprenden que las oraciones siguen una estructura particular, como por ejemplo “mamá dame pan” (sujeto, verbo, complemento). Su comprensión del lenguaje se fortalece, logran seguir instrucciones cada vez más complejas como “dame el juguete que está en la sala” o “vamos a tomar la sopa”. Esta habilidad les permite involucrarse en situaciones divertidas y reír cuando escuchan algún disparate o incoherencias verbales.

Desde el momento en que los niños y las niñas usan de manera intencionada las palabras que han aprendido, inician interacciones conversacionales con los adultos y toman turnos durante los diálogos cortos. Esta regla conversacional la usan en diferentes momentos de su vida cotidiana, durante el saludo, en los momentos de juego o al despedirse de sus familiares. Los niños y las niñas comprenden que deben responder a las preguntas que se les realizan, pero ahora el reto se encuentra en dar respuestas apropiadas y mantener el hilo conductor de la conversación. Gradualmente van aprendiendo que en el juego de la comunicación se usan estilos diferentes de hablar, suelen usar ciertas palabras para entablar diálogos con otros niños y otras para dirigirse a los adultos de su familia, maestros o maestras.

Los niños y las niñas disfrutan de la literatura y crean sus propias historias.

El libro ha estado presente en la vida de los niños y las niñas y lo han podido usar como un juguete, chupándolo, sacudiéndolo u observándolo. Con el tiempo, pasa de ser un juguete a un objeto ligado a la cultura escrita, a “un algo” que contiene historias, preguntas e intereses, que se lee al ritmo propio o que convoca a un grupo de niños,

niñas y familias a disfrutar e imaginar otro mundo posible. De igual manera, en los libros se encuentra una riqueza lingüística inimaginable, se conoce nuevo vocabulario y se aprende sobre el orden y función de las palabras en las oraciones.

La lectura de diferentes tipos de textos en diversos formatos¹³ promueve el desarrollo del pensamiento abstracto de los niños y las niñas, pues les lleva a pensar en sucesos que están fuera del aquí y del ahora, utilizando predicciones, inferencias y comparaciones, entre otros recursos interpretativos. Las diferentes tipologías textuales –la poesía, la narrativa, los libros álbum, los libros informativos y los argumentativos– influyen en el desarrollo del lenguaje de los niños y las niñas y en sus experiencias.

Los niños y las niñas encuentran respuestas a emociones que en algún momento eran difíciles de explicar, como la llegada de un hermanito. “Los cuentos de monstruos y de seres fantásticos les ayudan a dar salida a sus temores, a identificarse con los personajes y a descifrar sus emociones, y brindan a las maestras un escenario diferente al de la vida real para escucharlos, para conversar con ellos en otro registro y reconocer sus capacidades” (MEN,2014d).

Algunas preguntas reflexivas

¿De qué manera los niños y las niñas se comunican con las demás personas?

¿Cuáles son los juegos expresivos que disfruta cada niña y niño? (Por ejemplo: sonoros, plásticos o corporales).

¿Cuáles son los espacios de conversación favoritos de la familia, en los que participan los niños y las niñas?

13 Por formato se refiere a las diferentes formas, dimensiones, materiales y texturas con los que está fabricado el libro.



3

Los niños y las niñas disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo.

Los niños y las niñas cuentan con espacios de exploración y juego haciendo que las cosas sucedan.

Luego de todo el proceso de exploración y juego vivido durante los primeros años, los niños y las niñas han aprendido que son capaces de hacer que los objetos reboten, rueden, se estrellen unos contra otros, se mantengan en equilibrio (uno sobre otro), entre otras acciones. También se fijan en las partes que componen las cosas y muy específicamente en aquellas que producen algún efecto sobre el ambiente o sobre el mismo objeto como los botones que hacen que suene música en algún juguete, las ruedas de los carros, los interruptores de la luz, los botones de los teléfonos, etc.

En medio de esa experimentación aprenden a conseguir sus propósitos usando los objetos como herramientas: con un palo sacan una pelota que está bajo la mesa, apilan las almohadas para subirse a la cama o pasan sobre piedras para no caerse en el lodo, porque ya saben que pueden usar las cosas con un fin. Además de los objetos, usan el llanto, su propio cuerpo o la ayuda de su cuidador, para obtener lo que desean, ampliando sus capacidades para solucionar las situaciones que se les presentan.

Los niños y las niñas experimentan las diferentes dimensiones del espacio.

En la vivencia plena del movimiento independiente los niños y las niñas experimentan el espacio y su ubicación con respecto a los objetos que hay a su alrededor, al chocar con estos, al esconderse en lugares pequeños o amplios, al observar desde diversos ángulos de visión (cuando están arriba del rodadero y se van deslizado, al subir algún escalón y luego bajar). También aprenden que el tamaño de los objetos es relativo, la muñeca cabe en la cunita pero no en la tina en la que la quieren bañar, y experimentan

la gravedad: las pompas de jabón son livianas y caen despacio, mientras que la pelota sube y baja con mayor velocidad.

Las maestras pueden construir ambientes en que aprovechen todas las dimensiones del espacio, para que los niños y las niñas puedan experimentarlas con su cuerpo. Por ejemplo, colgar del techo lazos para que se balanceen, experimenten su peso, el impulso, la velocidad, la resistencia y las diversas formas que encuentra cada uno para desplazarse de un lugar a otro usando la cuerda.

Los niños y las niñas juegan a hacer de cuenta que...

Los niños y las niñas ya saben que los objetos y las personas existen, aunque no los vean, y que pueden representarlos con palabras o ir a buscarlos si los necesitan. Por ello, les divierte jugar a esconderse u ocultar las cosas para luego preguntarle al adulto por ellas. Este aprendizaje les permite desarrollar, más adelante, el juego de roles. Mientras eso sucede, al principio los niños y las niñas imitan situaciones y formas de actuar que perciben de los adultos: hablan por teléfono, le dan de comer al bebé, hacen el desayuno, manejan el carro o siembran verduras. Poco a poco el juego simbólico se va complejizando, hasta ser compartido intencionalmente con otros niños.

Así el juego simbólico moviliza las estructuras de pensamiento; se preguntan y comprenden lo que sucede en la vida cotidiana y en especial en el mundo adulto, van elaborando de qué manera funciona, cuáles son los comportamientos, las reacciones y las “formas de hacer y ser” del mundo social; es un mecanismo de los niños y las niñas para interactuar con el entorno y aprender a participar en su cultura cada vez con mayores herramientas.

Algunas preguntas reflexivas

¿Cómo los niños y las niñas solucionan las situaciones problema que se les presentan?

¿De qué manera dispone ambientes, espacios y tiempos para promover el juego libre de los niños y las niñas?

¿Los niños y las niñas salen con sus familias a hacer recorridos por el barrio, visitan el parque o caminan por la montaña recogiendo piedritas y jugando con ellas?





Preguntar y representar el mundo

Entre los 3 y los 5 años la lengua materna¹⁴ es para los niños y las niñas una forma efectiva de comunicarse con los otros, “les da la posibilidad de explorar mundos imaginarios en los cuales está presente lo que no se ve y se puede nombrar en el lenguaje” (MEN, 2014d, p.40). El lenguaje amplía las posibilidades de interacción y de conocimiento del mundo de forma tal que los niños y las niñas se interesan por preguntarse e indagar sobre el mundo social y físico desde sus propias explicaciones; de allí que sea habitual escuchar presuntas como ¿por qué el sol sale de día?, ¿por qué se mueve el agua del río?



14 “Se entiende como lengua materna la que primero se aprende, es la lengua que acompaña el desarrollo del individuo, la que provee de un marco semántico y de categorización del mundo, es la lengua que más se usa, la que se conoce mejor, es la lengua en la que se comunica, y en la que uno se identifica como hablante nativo y es visto así por los hablantes que lo rodean” (Peluso, 1997). Es así como las lenguas nativas y de señas son consideradas maternas.

Así mismo, empiezan a participar de las prácticas culturales de sus familias y comunidades que les conectan con diversas formas de simbolización a través de juegos “en los que se evocan acciones y personajes que no están presentes en el momento” (MEN, 2014c) y formas de expresión como el dibujo, las expresiones artísticas y las grafías a través de las cuales crean y re-crean sus interpretaciones del mundo. Todo esto les permite actuar de una manera más organizada; es decir, logran predecir, anticipar, hacer supuestos y crear. Les gusta narrar lo que les sucede y lo que piensan, además de escuchar narraciones de otros, a partir de las cuales comprenden las acciones, los motivos y los sentimientos de los demás.



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.

Los niños y las niñas construyen su identidad en la relación con los otros: la familia y su cultura.

Los niños y las niñas se reconocen como parte de una familia, una comunidad y una etnia a partir de la identificación y reconocimiento de costumbres, valores, expresiones, lenguajes y maneras de relacionarse con las personas más cercanas. Esas construcciones las elaboran en medio de sus juegos donde representan lo que comprenden de su entorno y poco a poco van apropiando. En la medida en que participan de las acciones propias de la comunidad o la familia sienten que son tenidos en cuenta y se identifica con estas. Además, los niños y las niñas empiezan a identificarse con las acciones, características y formas de actuar del género masculino o femenino. Su maestra, maestro, papá o mamá se convierten en modelos a seguir y generalmente imitan lo que ellos hacen.

Se interesan por compartir tiempo y actividades con sus pares. Crean empatía con quienes son de la misma edad y género; por



ello es frecuente ver a las niñas jugar con niñas y a los niños jugar con niños, ya que encuentran en ellos características, intereses, gustos, juegos, maneras de ser y sentir con las que se identifican y a la vez se diferencian. Sin embargo, esto no es una generalidad, ya que pueden existir particularidades que son naturales. Así, construyen su identidad mediante el reconocimiento de sus características físicas y emocionales, en relación con los demás, donde la valoración que hacen los otros de él o ella repercute en su autoimagen y autoestima.

Los niños y las niñas interactúan entre ellos, cooperan y construyen acuerdos..

Los niños y las niñas empiezan a buscar y aceptar la compañía de otros niños, construyen relaciones de amistad de acuerdo con sus afinidades o formas de ser; los amigos se convierten en referente a seguir, siempre y cuando estén de acuerdo en lo que hacen, imitándose entre sí.

Les gusta ayudar en todo de manera desinteresada, solo con el ánimo de colaborar a los demás. Les agrada ser tenidos en cuenta en muchas de las acciones cotidianas y a veces se molestan porque el adulto no les pide ayuda. Aprenden a cooperar en medio del trabajo en equipo y a compartir metas. Al participar en las actividades culturales, familiares y del centro educativo reconocen, además, lo que es aceptado, lo que no y cuáles son los acuerdos y normas establecidas. Paralelo a ello las desafían y las ponen a prueba para saber cuáles son las posibles consecuencias.

La construcción de relaciones con personas distintas a las de su familia, les ayuda a comprender que hay otros con intereses, gustos, opiniones y necesidades distintas o parecidas a las suyas, razón por la cual no pueden hacer todo lo que les place, sino que deben llegar a consensos para convivir con otros. Cuando se generan conflictos entre ellos, surgen expresiones como “¡Ya no soy tu amigo!” o “¡Ya no te presto mi juguete!” y necesitan de la mediación del adulto para resolver la situación. También se fijan en las diferencias, más desde lo que perciben como distinto a ellos que desde las limitaciones. Por ejemplo, “es común que una niña o un niño con discapacidad no sea considerado por las demás niñas y niños del grupo como alguien “especial” o con limitaciones, sino que reconocen en ella o él sus diferencias en las formas de relación y desde allí construyen subjetividades que favorecen el desarrollo de sus capacidades y habilidades en la cotidianidad; quizás le pregunten sobre su condición, porque sienten curiosidad, pero no lo consideran como carente” (MEN, 2014^a, p.64).

La creación de límites por parte del adulto a partir de la comunicación y el afecto les permite a los niños y las niñas ordenar su mundo, sentir seguridad y seguir fortaleciendo el manejo de la frustración y la auto-regulación. La maestra se convierte en mediadora para la resolución de los conflictos cuando hace preguntas y da opciones asertivas para llegar a un acuerdo.

Los niños y las niñas construyen su autonomía y aprenden a autorregular sus emociones.

Los niños y las niñas son más arriesgados y confiados, su capacidad de moverse y desplazarse por cada lugar les genera seguridad y conciencia de su cuerpo. Comunican lo que quieren y es de su interés, dando a conocer sus puntos de vista; toman la iniciativa para hacer lo que les llama la atención y les interesa. Le gusta hacer las cosas por sí solos y en ocasiones les ofende que los adultos les ayuden sin que ellos soliciten su colaboración. Son capaces de vestirse y desvestirse, solicitando el apoyo de la maestra o la familia cuando lo requieren; les agrada escoger la ropa que se van a poner, dejan los juguetes que han usado en su lugar, pueden comer solos e ir al baño cuando lo necesitan. Inventan sus propias reglas y toman decisiones frente a lo que les interesa.

En medio del progreso de la autonomía aprenden a autorregular sus emociones; por ello el préstamo de juguetes o algún otro objeto lo asumen con mayor tranquilidad. Manifiestan su inconformidad de forma verbal o no verbal, sin tener que acudir al mordisco o al golpe, y les es más fácil cooperar. El compartir los juguetes, jugar con otros, seguir normas, ganar y perder, son situaciones que poco a poco van fortaleciendo su relación con los demás y les permiten ir comprendiendo las formas de comportamiento acordadas en su contexto cultural.

Empiezan a nombrar sus emociones como “estoy alegre”, “estoy triste” o “tengo miedo”, así como las de los demás. Reconocen que sus acciones generan emociones en los otros y que estas tienen consecuencias. En el proceso de reconocimiento de las emociones, los niños y las niñas necesitan de su maestra o familia para aprender a regularlas; por ejemplo, cuando un niño o niña está molesto es importante ayudarlo a calmarse y luego invitarle a expresar en palabras aquello que le generó tanta incomodidad, esto le ayudará a manifestar lo que originó el conflicto y empezar a procesarlo.

Algunas preguntas reflexivas

¿De qué manera los niños y las niñas reconocen sus emociones?

¿Qué estrategias y alternativas se proponen para que los niños y las niñas resuelvan sus conflictos?

¿Alguna vez has invitado a un abuelo, taita o alguien de la comunidad a conversar con los niños y las niñas acerca de sus tradiciones o experiencias?





2

Los niños y las niñas son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.

Los niños y las niñas comunican sus opiniones, sentimientos y deseos de manera verbal y no verbal.

Los niños y las niñas en este momento de su vida son grandes conversadores, expresan con palabras, gestos y señas sus sentires y vivencias, esto les permite ampliar su círculo social y relacionarse de diversas maneras con sus pares y adultos. Comunican todas las situaciones que les inquietan, alegran, entristecen y asombran. Enriquecen su lenguaje y las maneras de expresarse a través de la interacción con los otros, usando la lengua materna para preguntar, narrar, describir, crear situaciones, historias y juegos; además son insistentes en que los otros les escuchen. Entablan diálogos con personas cercanas, haciendo de la pregunta una herramienta para indagar el mundo social que les rodea.

Relatan situaciones cortas que hayan sido significativas, utilizando conectores como “entonces” para darle continuidad a su historia. Poco a poco comprenden y complejizan las reglas gramaticales de su lengua, por ello es usual escuchar frases como “yo hice una casa con mis amigas” o “yo poní la ropa sucia en la lavadora”. La posibilidad que los niños y las niñas tengan para expresar con naturalidad sus sentires y pensamientos les ayudará a tener mayor confianza en sí mismos y a reconocer que su participación es importante.

Son lectores e intérpretes de los contextos y situaciones que viven, y encuentran en el lenguaje una manera de manifestar y exteriorizar eso que llama su atención. En la medida en que el lenguaje de los niños y las niñas se potencia, se fortalecen sus procesos de argumentación, reflexión y inferencia, lo que les permite analizar la forma, el contenido y el uso del lenguaje en diferentes contextos comunicativos.

Los niños y las niñas representan el mundo a través de las expresiones artísticas.

Los niños y las niñas encuentran en la expresión plástica, musical y corporal, maneras de comunicar y complejizar su pensamiento. Las representaciones plásticas les permiten expresar y dar significado a lo que sienten, piensan e imaginan. Por ello es usual obsequien sus producciones, en las que se ve reflejado cómo perciben a los otros y el entorno que les rodea. Algunos hacen garabatos que nombran de maneras distintas, a veces pueden decir que son un elefante y otras veces una flor, ya que están experimentando que pueden dejar su huella en la superficie en la que dibujan. Estas expresiones pueden estar acompañadas de los primeros intentos por escribir desde sus propios códigos.

Poco a poco agregarán detalles a sus dibujos, en tanto tengan oportunidad de hacer sus propias elaboraciones, libres y espontáneas. Hacia los tres años dibujan su esquema corporal, que parte de un gran círculo del que salen las manos y los pies; es lo que se conoce como el “renacuajo”. Exponer sus creaciones, hablar sobre ellas y transformar los espacios, aporta al desarrollo de su sentido estético.



Al expresarse mediante el movimiento, la música y el juego dramático, los niños y las niñas dan sentido a sus representaciones simbólicas y se muestran sensibles y auténticos en lo que realizan. Les agrada cantar, moverse en el espacio, convertirse en otros personajes y crear sus propias obras de arte dándoles su sello personal. Son sensibles ante todo lo que les rodea y disfrutan de cada experiencia que viven con su cuerpo, siendo protagonistas de sensaciones, ritmos, silencios y gestualidades que dan paso a conocerse y crear. Estas experiencias se van ampliando a las transformaciones de los ambientes y a las relaciones que construyen con el espacio.

Disfrutan imitando animales y no solo se mueven como ellos, sino que logran personificar sus gestos, sonidos y características. Así mismo, imitan modelos y comportamientos de la vida cotidiana, convirtiéndose en cuidadores de perros, médicas, cocineros, papá, mamá, panaderos. Tienen la facilidad de convertir una caja en un carro o un cesto en la cabeza de un robot, pues en la interacción con los objetos se preguntan qué pueden hacer con ellos y los resignifican una y mil veces. (MEN, 2014d).

Las experiencias corporales vividas a partir de lo sonoro, lo visual, lo táctil, lo olfativo y los gustativo, les permiten a las niñas y a los niños organizar las sensaciones y darles sentido, a la vez que amplían el repertorio sensorial que les brinda herramientas para expresar de maneras distintas sus emociones, sentimientos e ideas.

Los niños y las niñas escriben de mil maneras, dándole significado y sentido a sus códigos de escritura.

Los niños y las niñas inician la diferenciación del dibujo y la escritura; si bien ambas son formas de representación gráfica, cada una plantea una manera diferente de hacer dicha representación (MEN, 2016). En sus primeras escrituras utilizan el garabateo como punto de partida para crear su propio código y poco a poco le dan una intención comunicativa. En muchas ocasiones el mismo trazo o signo puede representar distintas palabras. Dichas intenciones comunicativas se fortalecen cuando se relacionan con el mundo literario, el hablado, el cantado, el signado, el que está en la memoria de los adultos y en los libros.

El nombre le otorga identidad a los niños y las niñas y de allí su interés por saber cómo se escribe, descubren que tiene unas grafías particulares pero similares a las de los nombres de sus compañeros y las reconoce. Por ello, la maestra puede valerse de este interés y disponer letreros con sus nombres, al alcance de los niños y las niñas. Cuando encuentran en la escritura otra forma de expresar sus sentimientos o ideas, dan rienda suelta a sus producciones y hacen demostraciones afectivas por medio de cartas, tarjetas y mensajes que tienen plasmadas sus propias grafías.

En la medida que se les proponen espacios para su producción escrita, van haciendo variaciones en cuanto a la cantidad y forma de sus grafías, dado que reconocen que cada palabra tiene una representación escrita diferente. Luego empiezan a comprender que para escribir se necesitan símbolos gráficos diferentes; es decir, interpretan que la escritura es correcta si la palabra contiene letras distintas y que cambiando la posición de dichas letras se pueden escribir palabras nuevas.

En las rimas, las poesías y los juegos de palabras, los niños y las niñas han aprendido a identificar los sonidos de su lengua, por ello se divierten inventando nuevas palabras y cambiando la pronunciación de otras. Disfrutan y construyen otros mundos a partir de las palabras y ahora se inquietan por saber cómo se escriben. Dichas inquietudes comienzan a ser resueltas gracias a las experiencias que propician las maestras con retahílas y canciones en las que encuentran sonoridades que enriquecen los análisis que hacen del lenguaje.

Algunas preguntas reflexivas

¿Cómo los niños y las niñas comunican sus sentimientos, pensamientos y emociones a través de distintos lenguajes expresivos?

¿Por qué es importante incentivar en los niños y las niñas una escucha activa?

¿Alguna vez las familias han escrito mensajes para compartir a los niños y a las niñas?





3

Los niños y las niñas disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo.

Los niños y las niñas se relacionan con el espacio a través de su cuerpo en interacción con los objetos.

Las vivencias que tienen los niños y las niñas en sus primeros años de vida con respecto al espacio son: que su cuerpo se mueve dentro de él, que las cosas tienen un adentro y un afuera, que pueden estar lejos o cerca de ellos, que pueden ser grandes o pequeñas, y que algunas encajan y otras no (Cenamec, 1980). Es decir, el niño o la niña va descubriendo y conociendo su entorno gracias a la apropiación y relación con el espacio donde se mueve.

Los niños y las niñas entre los 3 y 5 años manejan nociones como arriba-abajo, cerca-lejos, adelante- atrás, adentro-afuera, pues los adultos que les rodean las utilizan constantemente para ubicar diversidad de objetos que se encuentran en el espacio; por ello es usual que cuando se les pide alcanzar el cepillo que está arriba, mientras se les muestra su ubicación, lo hagan sin dificultad, ya que es una manera indicativa que usa el adulto para que el niño o la niña se ubique respecto al objeto al que hace referencia. Sin embargo, para que se construya la noción de espacio y la relatividad de las posiciones de los objetos, es necesario que los niños y las niñas vivan experiencias de movimiento.

El pensamiento espacial se construye en la medida que la niña descubre que una pelota puede estar cerca de ella, pero lejos de su compañero, un juguete puede estar al lado derecho de Mariana, pero al lado izquierdo de Pedro, pues su cuerpo se convierte en el punto de partida para determinar la ubicación de los objetos. Poco a poco empiezan a comprender que existen posiciones relativas entre los objetos o entre ellos y los objetos, y experimentan que no hay ubicaciones absolutas. El movimiento se convierte en la fuente para ganar independencia y seguridad, así como tomar conciencia de las relaciones con el espacio. Les gustan los juegos motores y descubren en la interacción con los objetos y los otros, distintas posibilidades de moverse y ubicarse en el espacio.

Los niños y las niñas construyen relaciones lógicas mientras exploran y juegan.

Los niños y las niñas observan y exploran todo lo que está a su alrededor. Su curiosidad les permite manipular objetos y establecer relaciones de acuerdo con sus características (color, forma, tamaño, textura, usos), para organizarlos, agruparlos, compararlos y darles diferentes usos creativos. La cotidianidad se convierte en el punto de partida para potenciar el pensamiento lógico-matemático y configurarlo desde la experiencia. Cuando los niños y las niñas se encuentren organizando los materiales que utilizaron en una actividad, se puede aprovechar para que guarden los objetos según el color, su uso, sus texturas o formas, entre otros patrones que los niños y las niñas pueden sugerir.

Los niños y las niñas hacen comparaciones de lo que observan, saben dónde hay más o menos objetos, basados en su percepción. Este interés se convierte en una oportunidad para que las maestras propongan experiencias donde puedan hacer mediciones. Por ejemplo, al preparar arepas es necesario medir los ingredientes para lograr la textura adecuada de la masa, pero algunos le pondrán más agua a la harina y otros menos; estas situaciones dan pie para hacer preguntas como las siguientes: ¿Por qué la masa te quedó tan aguada? ¿Qué necesitas para que puedas amasarla? ¿Cuántas arepas vamos a cocinar para la familia? ¿Con esta masa, para cuántas arepas alcanzará? Así, en medio de una situación de la vida cotidiana, los niños y las niñas clasifican, agrupan, hacen seriaciones y cuentan, lo que les permite establecer relaciones de orden y equivalencia implícitas en la construcción del concepto de número.



Los niños y las niñas crean hipótesis y dan explicaciones de lo que sucede a su alrededor.

Los niños y las niñas se convierten en investigadores de todo lo que les rodea, movidos por la curiosidad y el interés por saber cómo funciona el mundo. La pregunta y la experimentación son las puertas de entrada para los descubrimientos y la construcción de nuevos conocimientos. Son tan observadores y “escuchadores” que no dudan un instante en dar a conocer eso que les inquieta: ¿por qué me persigue la luna?, ¿por qué el sol no se cae?, ¿quién hace llover? Estas preguntas y comentarios les alientan a buscar respuestas, a experimentar y construir explicaciones propias sobre los fenómenos naturales, sociales y culturales.

En ocasiones sus respuestas no son comprensibles para los adultos; sin embargo, reflejan sus interpretaciones del mundo y su funcionamiento. De acuerdo con Mari Carmen Diez (2013), sus preguntas, respuestas y relatos se derivan de las experiencias vividas en la cotidianidad, de la fantasía y de su impulso exploratorio. Esto les permite movilizar la construcción de conocimiento a través de la contrastación y comprobación



de sus explicaciones e hipótesis preguntando a los adultos, a los pares, recurriendo a lo que escuchan en el radio y la televisión, o consultando los libros y lo que tengan a su alcance.

Los niños y las niñas actúan sobre el mundo guiados por su curiosidad y los supuestos que van elaborando, por ello resulta fundamental valorar y potenciar actitudes como su capacidad de asombro y su constante deseo de explorar los lugares, seres, fenómenos y objetos que les rodean. Disponer espacios de exploración, experimentación y búsqueda de información en revistas, periódicos o consultando en Internet, hace de la práctica pedagógica una oportunidad para conocer y profundizar sobre aquello que piensan, sienten y quieren saber los niños y las niñas.

Su interés por el mundo natural y animal se intensifica, por ello se muestran inquietos sobre cómo actuar y cuidar a estos seres vivos. Les genera curiosidad el camino de las hormigas, la baba del caracol, el cómo crece una planta, sus hojas, sus frutos. Cuidar las plantas, los animales y observar sus cambios, son acciones que disfrutan los niños y las niñas, esta es una oportunidad para promover la conciencia ecológica.

Algunas preguntas reflexivas

¿Cómo construyen los niños y las niñas las relaciones con el espacio?

¿Cuáles son las formas de indagación y experimentación que usan los niños y las niñas?

¿Qué estrategias ha usado con las familias de los niños y las niñas para que comprendan que las relaciones lógicas se construyen desde las experiencias cotidianas?





Compartir y crear con otros

Las diferentes experiencias que los niños y las niñas han vivido les han llevado a hacerse preguntas y a pensar en el mundo y las personas más allá del momento presente, entonces se animan a hacer predicciones con mayor seguridad, a dar a conocer sus supuestos y sus propias explicaciones del mundo, y en medio de esa acción se interesan por compartir sus pensamientos, sentires y propuestas con otras niñas y niños. Así es que, entre los cuatro años y medio y los seis años, los niños y las niñas **juegan a ponerse en el lugar del otro** y disfrutan de representar situaciones de la vida social como una manera grupal de comprenderla, apropiarla o interrogarla. La interacción con el otro, con el par, se vuelve el centro de la acción; esto les implica encontrarse en medio de una comunidad desde su individualidad, por ello intentan descifrar lo que los otros quieren, interpretan sus intenciones y motivos, de allí que estén en la capacidad plena de fluir en el juego de roles, ya que pueden tomar distancia entre lo que “quiero yo” y “quiere el otro”.

Los niños y las niñas tienen ideas, conjeturas y suposiciones construidas sobre qué quieren hacer y cómo pueden suceder las cosas; planean, predicen y anticipan, y les interesa hacerlo junto a los otros. Por ello conforman grupos y amistades basadas en la empatía y se acentúa la afirmación de la identidad como movimiento entre lo colectivo y lo individual. Pueden llegar a acuerdos y reconocer las características propias de la comunidad y la familia en que viven. Se interesan con mayor intensidad en las herramientas culturales como la lectura y la escritura, de ellas también hacen hipótesis y las ponen a prueba.



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.

Los niños y las niñas identifican y valoran las características corporales y emocionales de sí mismos y de los demás.

Los niños y las niñas de transición adquieren mayor agilidad en sus movimientos y les fascina moverse de un lado al otro, poniéndose cada día retos que les hacen sentirse más seguros de su manejo corporal; saltan a varias distancias, se paran en un solo pie para tener equilibrio, suben las escaleras de dos en dos, corren a distintas velocidades,

compiten con sus compañeros para saber quién salta más alto, juegan a los perseguidos, a la golosa, a las escondidas y sortean obstáculos. Esto les permite reconocer y descubrir las posibilidades de movimiento con las que cuentan, así como descubrir alternativas para ello. Se interesan por conocer la funcionalidad de su cuerpo y surgen preguntas constantes como ¿por dónde sale el chichi?, ¿por qué cuando me pincho me sale sangre?, ¿por qué mi corazón se acelera cuando corro mucho?

Igualmente, se preocupan por el estado de ánimo de los demás, tanto de los adultos como de los niños y niñas. Si están llorando, quieren saber por qué están tristes, les cantan un “sana que sana” y les ayudan a solucionar la situación que les causa esa emoción. El sentido de cooperación y la posibilidad de “ponerse en los zapatos del otro”, los lleva a reconocerse como seres diferentes y singulares, pero que hacen parte de un grupo, una familia o una cultura.

Les gusta que les halaguen y se preocupan por su aspecto físico; buscan algún referente, como su papá, su mamá o su hermano mayor, para identificarse y vestirse como este. El proceso de socialización vivido hasta ahora les ayuda a disfrutar los juegos y el trabajo en equipo, y a llegar a acuerdos fácilmente. Su espontaneidad y desenvolvimiento les permiten manifestar sus gustos y disgustos en las situaciones que viven, así como plantear alternativas frente a las que no son de su agrado. En la relación que establecen con otros, reconocen que cada uno es distinto e identifican características del temperamento y rasgos de personalidad que valoran de sí mismos y de otros; por ejemplo, “Mi amiga Sara se ríe mucho”, “A Inti le gusta tener puesto el saco todo el día”, “Juan Manuel habla moviendo sus manos” o “Sebastián necesita ayuda para moverse”.

El reconocimiento de su cuerpo y sus posibilidades motrices, en medio del juego libre y el movimiento, les ayuda a enriquecer su expresión gráfica, porque hacen mayor conciencia de las partes de su cuerpo y esto se ve reflejado en sus dibujos. Cuando se pintan o se representan lo hacen con mayor detalle y proporción. Por esta razón es necesario que se ofrezcan diversos espacios de movimiento para que sigan conociendo su propio cuerpo y creen diversas formas de ser y estar en el espacio.

Los niños y las niñas toman decisiones en situaciones cotidianas.

Al desarrollar sus capacidades cognitivas, lingüísticas, sociales y su autonomía, los niños y las niñas adquieren confianza y mayor independencia. Dependen menos del adulto y solo piden ayuda cuando la necesitan. La confianza en sí mismos les permite expresar y explicar con naturalidad las decisiones que toman en medio de las experiencias que viven diariamente; es usual escuchar a las niñas y a los niños en estas edades decir “¡quiero hacerlo así!”, pues se muestran seguros y tranquilos frente a lo que

asumen. Les gusta colaborar en todo lo que esté a su alcance y se animan a hacer las acciones o tareas de la mejor manera.

Se disgustan cuando el adulto no los deja hacer todo lo que quieren; sin embargo, es un buen momento para explicarles el porqué de las decisiones y, así muestren desagrado, seguro que entenderán. De esta manera aprenden a ser más cuidadosos de sí mismos y de los demás, e identifican algunas situaciones que ponen en riesgo su salud y seguridad, como pasar la calle solos o comerse algo que está en descomposición.

Demuestran constancia en las actividades que les agradan y las llevan a cabo hasta llegar a su objetivo. Son sensibles ante la vulnerabilidad del otro, así como de todo lo que les rodea; buscan soluciones o prestan ayuda. Muestran mayor independencia en la realización de sus prácticas de higiene y alimentación, y empiezan a comprender la importancia de comer saludablemente gracias a las prácticas cotidianas que viven en la familia y con sus maestras. Les gusta tener sus objetos personales a la vista y, en lo posible, son cuidadosos con ellos, los llevan y traen de casa sin inconvenientes.



Es importante que la maestra ofrezca experiencias en que puedan decidir sobre lo que quieren conocer, a qué jugar o qué receta preparar, con el fin de que lo planeen y pueden llevarlo a cabo. Además, permitir que las propuestas que surjan de ellos para la variación de alguna experiencia o pregunta, se incluyan en la acción y en las planeaciones.

Los niños y las niñas reconocen que son parte de una familia, una comunidad y un territorio con costumbres, valores y tradiciones.

Los niños y las niñas participan en las prácticas culturales de su familia o comunidad en las que apropian su lengua, costumbres, tradiciones y celebraciones. Por ejemplo, la celebración de cumpleaños, la bienvenida de un hermanito, la navidad, el encuentro alrededor del fogón, la minga, la olla comunitaria, entre otras. Reconocen cuál es su rol y el de las personas que conforman su familia, aceptando la singularidad, la particularidad y la responsabilidad que implica. Son capaces de ponerse en el lugar del otro y se muestran colaboradores. Por ejemplo, cuando su papá necesita que le lleve un plátano para preparar la comida no durará en irlo a buscar. Todas estas construcciones se hacen en las interacciones con los demás, las que crean cotidianamente los criterios morales, los valores y las normas aceptadas y reconocidas por los contextos en los que viven. De allí la importancia del trabajo con las familias para lograr acuerdos, de manera que los niños y las niñas encuentren coherencia entre lo que es aceptado o no por los adultos cercanos.

Comparten historias, canciones, valores y relatos de su propia vida. Hacen preguntas de sus antepasados e historia: “Abuela, ¿cómo era tu mamá?, ¿por qué



cuando mi papá era pequeño vivía en el campo?, ¿por qué algunos niños nacen en el hospital y otros en la casa?, ¿por qué mis ojos se parecen a los de mi papá?”. Con estas indagaciones se hace evidente su interés por conocer el mundo social más allá de lo inmediato, lo que les posibilita construir su memoria histórica. Empiezan a reconocer tradiciones y costumbres distintas a las suyas e interrogan acerca de lo que observan y oyen: ¿Por qué mis amigos dicen que papá Noel no existe? ¿Por qué habla diferente a mí? ¿Por qué hay niños que caminan descalzos? ¿Por qué nosotros no vamos a la iglesia?

Identifican figuras de autoridad y poder en su familia, grupo social o contexto local y se relacionan con ellas. Reconocen los problemas sociales de su entorno familiar, escolar y local, e imaginan y plantean soluciones. Por ejemplo, preguntan el porqué de la suciedad del río que queda cerca de su escuela y el mal olor que produce. Es importante escucharlos e invitarlos a analizar las situaciones y construir propuestas. Reconocen que tienen derechos y los reclaman constantemente, afirmaciones como “quiero estar más tiempo con mi mamá”, “quiero dormir otro poquito”, “quiero jugar más”, demuestran que son sujetos activos que dan a conocer sus sentimientos, puntos de vista y deseos.

Algunas preguntas reflexivas

¿Cuáles son las características físicas y emocionales que cada familia reconoce y valora de sus niños o niñas?

¿Cuáles son las múltiples maneras en que los niños y las niñas buscan llegar a acuerdos?

¿Cómo tiene en cuenta la diversidad y las particularidades de cada niño o niña para promover juegos, aprendizajes y, en general, la participación?





Los niños y las niñas son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.

Los niños y las niñas usan diferentes formas de comunicar que adaptan a los diferentes contextos.

Expresarse verbal o gestualmente es una habilidad que, aunque se adquiere de manera natural en las interacciones diarias, también requiere de una orientación clara del adulto. Desde muy pequeños los niños y las niñas están construyendo su voz¹⁵ y su identidad, y requieren que sus opiniones sean escuchadas, valoradas y respetadas, ser reconocidos como interlocutores activos y reales. A través del lenguaje y de la comunicación los niños y las niñas construyen conocimiento y significados socialmente compartidos.

Los niños y las niñas de transición, gracias a las oportunidades que les brindan los adultos, comprenden y usan formas de comunicar que adaptan a los diferentes contextos. Por el incremento de sus niveles de atención y concentración, pueden participar durante más tiempo en conversaciones en las que explican, informan, argumentan y describen. Esta habilidad la consiguen siendo partícipes de situaciones donde reflexionan sobre su propia comunicación, la forma como se expresan y su intencionalidad. Por ejemplo, cuando la maestra lee poesía y dice: “Tus ojos tan brillantes como el sol”, y les pregunta sobre el sentido de estas palabras, les lleva a hacer un análisis sobre el lenguaje que les permite identificar las formas en que este opera, sus regularidades y las relaciones sonoras que se establecen en él, por ello pueden responder cosas como: “Entonces los ojos también brillan como la luna, la boca es tan roja como la fresa y mi papá es alto como la palmera”.

La toma de turnos, los silencios o pausas para escuchar y analizar las opiniones de otros y examinar los argumentos, la formulación de preguntas y la exposición de ideas,

¹⁵ Reconocer la voz de los niños y las niñas se asume de manera general, como el poder de participación dado a partir de la comunicación verbal o no verbal como señas, tableros de comunicación, etc.

son aprendizajes que los niños y las niñas construyen como parte de las pautas necesarias para sostener conversaciones, retomando los comentarios que han hecho otros niños para conectarlos con sus propias experiencias e ideas.

Muestran interés por hacer narraciones en donde crean personajes, les asignan emociones y comportamientos y describen los ambientes donde transcurren diferentes escenas. Así mismo, disfrutan del juego de roles y revelan una gran capacidad para ello. Su sentido del humor se hace cada vez mayor y les permite jugar con las palabras, los gestos, las señas y sus significados. Algunos gustan de describir las situaciones que viven y agregar detalles e información, pues les agrada explicar todo lo que hacen.

A partir del interés que muestran los niños y las niñas por contar lo que les sucede, la maestra puede propiciar espacios de charla, debate o diálogos, invitando a todos a participar con preguntas que los muevan a dar explicaciones y mayores detalles de los sucesos que narran, y a prestar atención a lo que se dice para que la conversación mantenga un hilo conductor.

Los niños y las niñas representan lo que observan, sienten, piensan e imaginan, a través del juego, la música, el dibujo y la expresión corporal.

El manejo de su cuerpo cada vez es más seguro, por ello los niños y las niñas tienen la libertad de crear varios movimientos, desplazamientos y relaciones con el espacio. Les agrada crear y jugar con sus pares, hacen personificaciones y se disfrazan, “crean montajes” con sus amigas y amigos donde expresan con total espontaneidad sus emociones y sentimientos, a través del baile, el canto, el juego de títeres y las sombras, entre otros. Los niños y las niñas disfrutan del movimiento, pues su energía es desbordante y necesitan exteriorizarla.

La exploración sonora y la expresión gráfica siguen siendo protagonistas, les gusta componer melodías y marcar el pulso de sus canciones favoritas. Reconocen los sonidos y las maneras en que vibran algunos instrumentos sin verlos, y se divierten con la exploración de los mismos. Pueden pasar horas imaginando, dibujando y pintando para descubrir las habilidades que tienen. Valerse de ello para transformar los espacios que habitan, implica reconocerlos como productores de creaciones estéticas capaces de intervenir los ambientes y cambiar la realidad.

La maestra puede poner fotos de los niños y las niñas en acción y movimiento, puesto que así les invita a verse de diversas maneras. Vale recordar que las expresiones de cada uno son distintas y por ello las hojas en blanco son la mejor herramienta para explorar su creatividad y sus propias formas de expresión gráfica. Lo mismo sucede con el movimiento y la música.

Los niños y las niñas escriben de mil maneras, dándole significado y sentido a sus códigos de escritura.

Los niños y las niñas son productores de sus propios escritos y los crean a partir de intencionalidades comunicativas como enviarle una carta a la mamá o hacer la lista de sus onces. A partir de ellas expresan sus ideas, intereses y emociones a través de sus propias graffas y formas semejantes a las letras convencionales. Para ello, cuentan con la colaboración de la maestra quien es cómplice en la construcción de hipótesis sobre la manera cómo opera la escritura y está dispuesta a resolver sus inquietudes sobre el código escrito, o a encontrar los apoyos para el aprendizaje de códigos táctiles como es el caso del braille. Gracias a las mediaciones de las maestras, los niños y las niñas conocen sobre las funciones sociales y comunicativas de la escritura e incluso pueden llegar a conocer varias letras y usarlas en sus escritos, aunque es en el grado primero en el que se realiza formalmente la adquisición del código convencional y de las reglas ortográficas propias de la escritura (MEN, 2016).

Escribir implica varios retos para los niños y las niñas. Ellos requieren comprender que se trata de un código representado en letras o códigos táctiles, a partir del cual se trasmite una intención comunicativa basada en el conocimiento de la realidad, en el que se involucran factores cognitivos, lingüísticos, emocionales, sociales y culturales (Coker, 2007). En el grado transición la responsabilidad se encuentra en formar escritores apasionados que van más allá de lo que dicen las palabras. Se trata de articular lo que los niños y las niñas saben, permitir que exploren su propia escritura y brindarles oportunidades para que observen cómo escriben los adultos, sin separar la escritura del juego, las expresiones artísticas y el canto. La escritura no se traduce únicamente en el conocimiento de letras y los sonidos, sino en la manera como la niña o niño dota de sentido y significado lo que escribe (Flórez y Gómez, 2013).



Al escribir, los niños y las niñas requieren organizar sus ideas: primero las dicen, luego pueden escribirlas con sus propias grafías llevando un hilo conductor y después conversar sobre ellas y darlas a conocer. Por ejemplo, cuando los niños y las niñas necesitan escribir una nota a sus familias para invitarlas al cierre del proyecto que hicieron durante el año, la maestra les motiva a expresar qué es aquello que quieren escribir y les ayuda a organizar la ideas, para dar paso luego a su escritura autónoma.

En este continuo del proceso de escritura, los niños y las niñas pueden escribir con sus propias grafías o letras inventadas, evidenciando su interés por descubrir el código alfabético y, sobre todo, haciendo un uso social de la escritura para compartir sus pensamientos, sentimientos o ideas. Pueden contar con la ayuda de la maestra quien responde las preguntas que le hagan. Por ejemplo, si una niña le pregunta “¿cómo se escribe esta palabra?”, está bien mostrarle cómo, pues el interés por aprenderlo está latente.

Las maneras en que hacen preguntas acerca de la escritura son otra forma de identificar su interés. Por ejemplo: Liliana escribe una nota para su amigo y le pide a la maestra que la lea, entonces ella le dice: “Léela tú, Liliana”; a lo que la niña contesta: “¿Cierto que no dice nada?, porque tú no lo puedes leer... ¿Cómo le escribo a Juan que quiero invitarlo a mi casa?”. Aquí la maestra le transcribe debajo de lo que ella escribió para que haga las comparaciones y pueda comprobar por sí sola sus hipótesis. Por otra parte, la vinculación activa de las familias en las experiencias de la lectura y la escritura depende del conocimiento y la comprensión que tengan del sentido de este proceso.

Los niños y las niñas disfrutan de la lectura a la vez que construyen significados.

Las experiencias de los niños y las niñas en su vida cotidiana, como ir con sus padres a la plaza o a sus trabajos, les permiten descubrir un mundo de significados contenidos en las palabras escritas. Reconocen los nombres de almacenes que frecuentan, saben que sus familias leen mensajes en sus celulares y que generan sentimientos en quien los lee. La aproximación que han tenido a los libros y documentos impresos les ha permitido comprender que las palabras transmiten significados. Al leer se transforman las oraciones escritas en lenguaje oral y, más que nada, se interpreta y entiende lo que dicen las palabras, las oraciones y los discursos como parte de la construcción de significados y sentidos (Hoover y Gough, 1990).

Todo esto ocurre de manera significativa si se promueven ambientes ricos en experiencias que les llevan al conocimiento del mundo, de los otros y de sí mismos. Alcanzar la comprensión de lo que se lee se relaciona en gran medida con la habilidad adquirida de comprender las conversaciones, los debates y, en general, el uso de la lengua oral. Cuando los niños y niñas participan de situaciones comunicativas en las que dialogan, explican, argumentan y debaten, están construyendo interpretaciones y representaciones propias del entorno en el que están creciendo, y así disponen de bases para la comprensión de lo que leen o les leen.

En el grado de transición los niños y las niñas se acercan a la lectura como parte de una práctica social y cultural que los conduce a construirse como lectores y a participar de diferentes espacios. Se convierte en una experiencia en la que encuentran gusto y emoción al tiempo que reconocen las particularidades del lenguaje escrito y literario. En la lectura, los niños y las niñas establecen relaciones e interpretan imágenes y letras, reconocen a los personajes que se encuentran en distintos tipos de textos y se identifican con sus emociones.

Algunas preguntas reflexivas

¿Cómo son las creaciones, desde los lenguajes expresivos, de los niños y las niñas?

¿Puede describir la forma en que los niños y las niñas escriben? Por ejemplo, usan sus códigos propios de escritura, usan las letras de su nombre, etc.

¿Qué estrategias ha usado para que la familia comprenda la importancia del diálogo y la oralidad en el desarrollo de los niños y las niñas?





Los niños y las niñas disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo.

Los niños y las niñas reconocen el espacio en el que se mueven cotidianamente y se preguntan por la relatividad de la ubicación de los objetos.

Los niños y las niñas de transición ya reconocen el espacio más cercano de su entorno, saben que los objetos pueden estar cerca o lejos y arriba o abajo. Empiezan a aprender que los objetos pueden tener una doble posición, es decir, que un lápiz puede estar encima del escritorio y debajo de un cuaderno. En primera instancia, las maestras pueden hacer este tipo de análisis junto con los niños y las niñas, para que ellos comprendan este tipo de relaciones y luego las hagan solos.

También predicen el recorrido de un objeto, pueden lanzar una pelota hacia algún lugar e ir a buscarla en dirección a su trayectoria, así no vean en donde cayó; lograrán encontrar objetos que no están a la vista con tan solo decirles con palabras las coordenadas de su ubicación. Esto sucede porque han avanzado de la construcción de un espacio intuitivo (sensorio-motor) hacia la construcción de un espacio conceptual (abstracto), ya que a partir de las acciones y experiencias que han vivido, han logrado construir las representaciones mentales del espacio, por ello se pueden ubicar, establecer relaciones y describirlas a partir de las palabras.

Los niños y las niñas usan estrategias para contar en medio de experiencias cotidianas.

Los niños y las niñas ya han experimentado con los números y hecho preguntas que hacen referencia a cantidades. Desde muy pequeños responden con una palabra-número a preguntas como ¿cuántos hay?, ¿cuántos tienes?, ¿cuántos llevo? Recitan la serie numérica mientras bajan los escalones, cuentan hasta tres para salir corriendo o

pegar un salto. Han aprendido que las cosas se cuentan y que a esa acción le corresponden unas palabras especiales: los números.

Usan los números para decir cuántas galletas quieren, cuántos hermanos tienen o cuántos puntos han ganado en algún juego. El concepto de número lo construirán los niños y las niñas en medio de acciones cotidianas en las que resuelven problemas, por ejemplo: ¿cuántas sillas se necesitan para que a la hora de las onces todos puedan comer sentados? Las experiencias cotidianas resultan más significativas que contar elementos aislados o hacer correspondencias uno a uno para que la maestra o maestro sepa hasta qué número cuenta un niño o niña.

En un primer momento se valen del número para enumerar más que para contar, es decir, nominan a partir de una palabra-número a cada objeto que están enumerando, usando la serie numérica que conocen, que ahora ya tiene un orden estable (correspondencia uno a uno). Luego se van interesando por saber cuántos objetos hay y verifican las cantidades, las comparan o las completan. Por ejemplo, si algún niño está repartiendo las hojas para dibujar y la maestra le pregunta cuántas necesita, el niño puede responder al azar 6 y repartirlas; cuando se le acaban y se da cuenta que no alcanzaron para todos, puede contar los niños y las niñas que hacen falta y decirle a la maestra cuántas hojas necesita de más. Aprende entonces, que al contar y decir una palabra-número al final del conteo, esta representa, por un lado, el nombre dado al último objeto contado y, por el otro, informa la cantidad de objetos que fueron contados.

A partir de la exploración de las cosas, descubren que son susceptibles de ser contadas (principio de abstracción), de allí que las colecciones de diversos objetos serán una invitación constante a clasificar y contar. Estos procesos son necesarios para la comprensión del número y para que posteriormente comprendan que con los números se establecen relaciones (de orden y de clase) y se configuran las operaciones (de adición y de sustracción).

Los niños y las niñas indagan, exploran y plantean soluciones a problemas cotidianos.

Los niños y las niñas se interesan por otros seres vivos como los animales y las plantas. Si se aprovecha este interés, se pueden promover experiencias y proyectos comunes para el beneficio, el cuidado y la preservación del medio ambiente. La variedad de seres, lugares, objetos y fenómenos que conforman el entorno, aviva la curiosidad



de los niños y las niñas, su capacidad de asombro y el interés por preguntar, explorar y comprender lo que sucede a su alrededor, y por la preservación y el cuidado del medio como parte esencial de la vida.

Les gustan las experiencias que retan su creatividad e imaginación, y son perseverantes con lo que se proponen. Preguntan buscando respuestas a aquello que les inquieta. La frase “se me ocurre una idea” es habitual en ellos y buscan un cómplice que les ayude a resolver una duda o hacer un invento. Sus habilidades de creación se complejizan cuando aprenden a clasificar, planear acciones y formular conjeturas o explicaciones; esto les da la base para experimentar, probar una y otra vez y así llegar a respuestas inesperadas en medio de la acción.

Clasificar les permite separar, distinguir y hallar las similitudes o diferencias de los objetos y sucesos que viven y que observan. Al planear pueden prever, anticipar o proponer una acción para despejar una duda o averiguar “qué pasaría si”. Y al formular

conjeturas los niños y las niñas se aventuran a construir explicaciones a partir de sus saberes y experiencias previas. Por ejemplo, al hacer una ensalada de frutas, alguno puede contar de qué manera la hacen en casa (planea y se vale de una experiencia previa), se aventura a decir cuántos bananos, papayas y fresas se necesitarían para que todos puedan comer (se anima a hacer conjeturas en cuanto a la cantidad) y propone un ingrediente nuevo: agregarle yogurt (se lanza a averiguar qué pasaría si). Se pueden llevar largo tiempo en “sesiones de ensayo y error” hasta lograr lo que buscan o sorprendiéndose con los resultados de su acción.

Hacen preguntas sobre su origen y creencias culturales, por ejemplo: ¿cómo era yo cuando era pequeña?, ¿dónde está Dios?, entre otras, pues les genera curiosidad lo que no alcanzan a percibir con sus sentidos. Estas preguntas buscan indagar también por las construcciones familiares y los rituales, lo que también potencia el conocimiento cultural.

Algunas preguntas reflexivas

¿Cómo el niño o niña se ubican en relación con el espacio?

¿Qué estrategias ha usado para que las familias comprendan que la construcción del concepto de número es más compleja que saber contar hasta diez y saber escribir los números?

¿Cuáles son las estrategias que más usan los niños y las niñas para resolver situaciones problema?



La Práctica Pedagógica

Organizar la práctica pedagógica sitúa a las maestras y a los maestros de primera infancia como protagonistas y constructores de propuestas educativas que promueven el desarrollo integral de los niños y las niñas. Esto genera desafíos, ya que la mayoría de los niños y las niñas viven en contextos sociales y culturales distintos, con intereses particulares y capacidades diversas, que invitan a planear y diseñar ambientes pedagógicos pertinentes, en los que se favorezca el deseo de explorar, preguntar, conocer y comprender los sucesos de la vida, y se construyan interacciones que respeten los ritmos, conquistas, miedos y descubrimientos que viven en su cotidianidad.



Al mismo tiempo, la práctica pedagógica establece un engranaje entre las demandas institucionales, que se concretan en el escenario educativo en los Proyectos Pedagógicos o en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), las expectativas de las familias frente a los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas, y la reflexión de las maestras y los maestros.

En este contexto, el reto consiste en lograr que la organización de la práctica pedagógica sea abierta y flexible, no una programación lineal o rutinaria; que se centre realmente en los procesos de desarrollo de los niños y las niñas, y desde allí se proyecte y materialice. Siendo así, cabe preguntarse: ¿cómo tener en cuenta el contexto sociocultural de los niños y las niñas para proyectar las propuestas pedagógicas?, ¿cómo vivir experiencias que promuevan el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas?, ¿cómo generar espacios donde las maestras y maestros proyecten, revisen, reflexionen, propongan colectivamente nuevas acciones sobre su quehacer pedagógico?, ¿de qué manera el seguimiento al desarrollo de los niños y las niñas se convierte en un insumo para dinamizar la reflexión y la toma de decisiones frente a la acción pedagógica?

Estos momentos conforman una unidad y al mismo tiempo se interrelacionan de manera cíclica, otorgándole sentido e intencionalidad a la acción de las maestras y maestros; permiten explicar e interpretar lo que sucede en la práctica, convirtiéndose en el punto de partida para desarrollar experiencias pedagógicas situadas, flexibles, diversas y pertinentes, que respondan a los ritmos, intereses, gustos y capacidades de los niños y las niñas, logrando que lo individual y singular no se pierda entre lo grupal y colectivo.

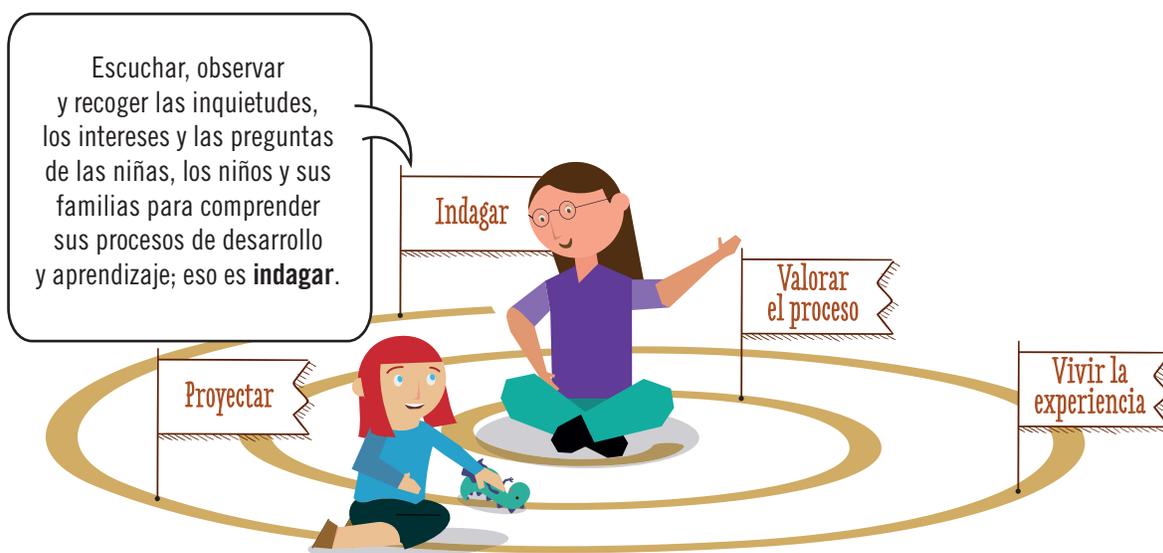
Con el objetivo de enriquecer la práctica, la organización pedagógica toma como base los propósitos de desarrollo y aprendizaje que está llamada a promover la educación inicial y preescolar, tiene en cuenta los campos de experiencia y encuentra en el juego, las expresiones artísticas, la literatura, la exploración del medio y la cotidianidad de las vidas de los niños y las niñas, oportunidades para promover su desarrollo y aprendizaje.

A continuación, se explicarán los elementos que hacen parte de la organización pedagógica para ampliar su comprensión.

Valorar el proceso *Vivir la experiencia*
Indagar *Proyectar*

Las maestras y los maestros asumen el compromiso de conocer los niños y las niñas con quienes van a trabajar, sus familias, las comunidades en que viven y las dinámicas de los entornos en donde se lleva a cabo la educación inicial. Este es un compromiso que les invita a profundizar en torno a lo que está sucediendo para cada niño y niña en relación con su desarrollo y aprendizaje, así como sobre las formas de vida de sus familias y comunidades, para reconocer aquello que quiere potenciarse desde la práctica pedagógica. La observación, la escucha activa y la consulta de documentos aportan a este proceso de conocimiento y comprensión.

Conocer a los niños y las niñas implica tomarse un tiempo para observarlos, escucharlos y dejarse sorprender por aquello que evidencian de su identidad, sus formas de comunicación, los saberes que han construido en sus interacciones consigo mismos, los adultos, sus pares y el entorno, y las características propias de su desarrollo. Indagar es interpretar aquello que hay tras las palabras de los niños y las niñas: sus balbuceos, gestos, dibujos, juegos, cantos, exploraciones, que son los puntos de partida de su proyección de la práctica pedagógica. Así, las maestras y los maestros identifican a qué juegan, qué les gusta hacer, qué saben, qué les genera temor y cuáles son sus intereses y sus capacidades.



Por su parte, conocer a las familias implica tener presente que Colombia es un país pluriétnico y multicultural; esto invita a maestras y maestros a indagar sobre las historias, orígenes, intereses, estructuras, dinámicas, costumbres, hábitos alimenticios, creencias y expectativas de las familias frente al aprendizaje de sus hijos, así como sobre las relaciones que establecen en la comunidad en la que viven, para enriquecer las propuestas pedagógicas.

En el juego libre escuche las conversaciones de los niños y las niñas, fíjese sobre qué hablan, cómo se expresan y comunican, cómo resuelven sus conflictos, cómo organizan los objetos y qué preguntas se hacen.

Conocer a las familias, intercambiar puntos de vista y escuchar sus preguntas, permite que se sientan reconocidas, acogidas y valoradas, se comprometan con la experiencia educativa de sus hijos, y fortalezcan sus acciones de cuidado y crianza. Esto implica sostener encuentros que enriquezcan las maneras de relacionarse, que no se restrinjan exclusivamente a las entregas de informes del seguimiento al desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas.

Para indagar, es importante que las maestras y los maestros cuenten con espacios y tiempos en los que puedan reconocer las capacidades y saberes previos de los niños y las niñas, y las expectativas de las familias en torno a la educación inicial y preescolar.



Existen diferentes herramientas que apoyan el proceso de indagación, por ejemplo, los diarios de campo y los observadores o formatos contruidos por las maestras para hacer el registro de sus indagaciones. Adicionalmente hay otro tipo de herramientas estructuradas que definen objetivos específicos de observación¹⁶.

Hay oportunidades en las que al indagar se precisa la comunicación de las maestras y los maestros tanto con las familias como con otros profesionales con quienes se comparten inquietudes, alertas o situaciones que llaman la atención sobre el desarrollo y al aprendizaje de los niños y las niñas. En este sentido, los profesionales especializados se convierten en un apoyo en la dinámica de indagación, que enriquece la mirada pedagógica y contribuye a la construcción conjunta de acciones que buscan el desarrollo integral de los niños, las niñas y sus familias.

Durante la indagación y con el apoyo de las familias y otros profesionales, los maestros y las maestras pueden realizar la detección temprana de signos de alerta que indiquen la existencia de alteraciones del desarrollo o la presencia de una discapacidad.

Así mismo, estar actualizados con respecto a los referentes técnicos para la educación inicial y preescolar¹⁷, y generar procesos para articular las apuestas institucionales entre los diferentes niveles y grados educativos, posibilita mejores oportunidades de desarrollo y aprendizaje para los niños y las niñas.

Promueva el desarrollo de reuniones periódicas con otras áreas, niveles y profesionales de otras disciplinas para generar procesos de articulación entre lo que plantean las Bases curriculares para la educación inicial y preescolar, y las propuestas del Proyecto Pedagógico o el Proyecto Educativo Institucional

Esta indagación sirve de base para que las maestras y los maestros tomen decisiones para proyectar experiencias, estrategias pedagógicas y formas de valoración tanto del proceso pedagógico como del desarrollo y aprendizaje de cada niña o niño.

16 Por ejemplo, el Ministerio de Educación Nacional construyó el Instrumento de caracterización del desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas del grado transición, el cual, desde los propósitos de la educación inicial, busca caracterizar los conocimientos y capacidades de los niños y las niñas al momento que ingresan al grado de transición, para así formular propuestas pedagógicas que partan de sus saberes, intereses y gustos, entre otros. Por su parte, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, actualizó recientemente la Escala Cualitativa del Desarrollo Infantil, que constituye una herramienta que puede servir de apoyo a la indagación.

17 Los Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral, los Derechos Básicos de Aprendizaje del grado de transición, la estrategia ¡Todos listos! Para acompañar las transiciones de los niños y las niñas, las Orientaciones para promover la lectura y la escritura emergente en el grado transición, y la caja de herramientas del Modelo de Acompañamiento Pedagógico Situado –MAS+–

EL DIARIO de una maestra



Durante la acogida la maestra planea momentos para que los niños y las niñas conozcan el espacio que es nuevo para ellos.

Este año me encontré con un nuevo grupo. Para recibirlo ha sido necesario darle tiempo para conocer el espacio y jugar. Entonces, cada día vamos a algún lugar del colegio, lo recorremos y exploramos para que sepan en dónde están y quiénes son los maestros, las maestras, los niños y las niñas de los otros cursos con quienes estaremos a diario.

Durante la primera semana dispuse un espacio de juego libre para darles la bienvenida, con juegos de construcción, una cocinita con platos y cucharas, una caja llena de dinosaurios, una canasta con libros y un juego de pesca con atarrayas. Un día Felipe desocupó la caja de los juegos de construcción y la acercó a los peces y la atarraya y les dijo a sus compañeros: - ya tenemos una chalupa para ir río abajo; y se metieron tres niños. Por ello, el resto de días puse más cajas para ver qué pasaba.

Para indagar también es necesario proyectar experiencias para que los niños y las niñas exploren, jueguen, creen y esto se convierte en una oportunidad para observar el desarrollo de los niños y las niñas.

Al día siguiente hubo más pescadores en ese mar. Con el tiempo el espacio de juego libre se fue modificando, los dinosaurios no tuvieron mucha acogida y terminaron en un rincón. Me gusta verlos jugar a la pesca, algunos recogen peces y los meten en una bolsa hasta que no caben más, otros navegan por el mar remando y lanzan la atarraya para capturar el mayor número de peces que pueden, otros los limpian y los preparan para comer.

A veces hay desencuentros porque “no hay chalupas para todos” o porque algunos niños cogen todos los peces disponibles y tan solo hay una atarraya. Hay “peleas” pero siempre hay juego, este en particular los ha convocado a todos. Últimamente, los veo jugando a mover los peces como si estuvieran en el río y discutiendo sobre cómo lo hacen.

En estos primeros días también hemos compartido la lectura de cuentos, seleccioné algunos de poesía y otros libros- álbum y les propuse que entre todos escogiéramos qué leer. Algunos decían no sé leer, otros se animaban a leer las imágenes y unos cuantos señalaban las letras mientras mostraban lo que estaba en los dibujos.

Un día puse mucho papel en las paredes y los invité a pintar con temperas, colores, marcadores, o si lo preferían con las manos. María quería pintar en el mismo lugar que Juana y con el mismo color; una empujaba a la otra para abrirse espacio. Lo mismo pasó con Emilia y Juan, se ponían “bravos” y a llorar porque querían exactamente el mismo pincel. A diferencia de los otros niños, Lorena no empezó a pintar de inmediato, esperó y eligió una brocha a la que le puso un poco de pintura en la punta cuidando de no untarse, dio un brochazo, me llamó y me dijo: ya acabé y se puso a leer uno de los libros que hay en el salón.

En una experiencia como ésta, además de las creaciones se puede observar la manera en que resuelven problemas o llegan a acuerdos.

En otra ocasión, salimos a jugar con agua, así que cada uno trajo su vestido de baño para “ir a la playa”, los invité a ponérselo. Algunos como Sonia y Belén rápidamente se cambiaron la ropa y luego al buscarla, no la encontraron; otros como Mateo y Pedro se quedaron sentados en el piso “como esperando” a que les ayudara y Camila me pidió ayuda cuando no pudo desabrochar su saco. Una vez estuvimos todos listos disfrutamos de un momento divertido lleno de agua y sol.

Al finalizar la jornada, las familias podían quedarse un rato compartiendo con las niñas y los niños. Observé como hablaban con sus hijos, les pregunté a que juegan en casa, con quién pasan la mayor parte del tiempo, que rutinas tienen y otras cosas que me permitieron conocer a la familia.

Al entrar al salón tenemos como costumbre sentarnos en un círculo a conversar sobre algo que les interese a los niños y las niñas, o a mí. Últimamente, antes de la charla los encuentro a todos viendo por la ventana. Al preguntarles sobre lo que observan Lucas dice que en el árbol que está en frente vive un pájaro, que a veces está y otras no. Yo me uno y los escucho:

Miguel: mira como saltan esos pájaros en la rama, son muy chiquitos

Leila: Vuelan moviendo las alas muy rápido

Miguel: los aviones vuelan y no mueven las alas, están muy quietos, ¿los has visto?

Leila: los peces no se hunden

Mariana: no se hunden porque mueven sus aletas

Camila: las serpientes marinas no tienen aletas y tampoco se hunden.

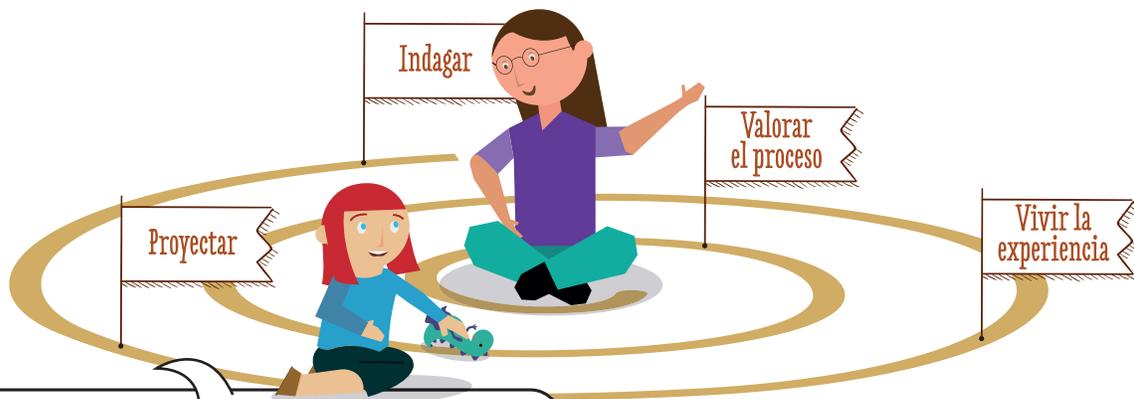
Al escuchar sus conversaciones, me doy cuenta de que su interés tiene que ver con los animales, con sus movimientos y sus formas de desplazarse, pues se entusiasman al hablar de ello y manifiestan sus preguntas e hipótesis.

Indagar Valorar el proceso
Proyectar Vivir la experiencia

Proyectar se refiere a las formas en que las maestras y los maestros organizan los procesos que ocurren en la práctica pedagógica, con miras a potenciar el desarrollo y los aprendizajes de los niños y las niñas a partir de las interacciones. Parte de la indagación alrededor de sus capacidades, intereses y características propias, de sus familias y comunidades, y las condiciones del contexto en el que ocurre su desarrollo.

La proyección tiene gran importancia pues organiza, orienta y estructura el quehacer de los maestras y maestros. Es el punto de partida para construir propuestas pedagógicas que garanticen la articulación entre el hacer cotidiano y las intencionalidades pedagógicas. También atiende a las situaciones inesperadas que surgen en la interacción con los niños y las niñas. Por ende, es un proceso flexible y abierto, que permite tomar decisiones en medio de la acción que ajustan lo planeado, para dar paso al descubrimiento de otros modos de potenciar el desarrollo y los aprendizajes de los niños y las niñas.

No existen formas ni formatos únicos para proyectar la planeación pedagógica, pues esta obedece a la experiencia de cada maestra o maestro, y se articula con el Proyecto Pedagógico -P.P.- o el Proyecto Educativo Institucional -PEI- de su unidad de servicio, institución educativa o escenario educativo donde tenga lugar su práctica pedagógica.



Crear y construir invitaciones que promuevan la acción propia de los niños y las niñas y potencien su desarrollo; en otras palabras, diseñar ambientes, disponer objetos, promover la construcción de proyectos desde las preguntas propias de los niños y las niñas, sus capacidades y aquello que pueden aprender; eso es **proyectar**.

Para proyectar es necesario pensar en tres preguntas: ¿qué voy a potenciar del desarrollo de los niños y las niñas?, ¿para qué lo voy a potenciar? y ¿cómo lo voy a llevar a cabo?

A partir de la indagación, las maestras y maestros observan qué está sucediendo en relación con el desarrollo de los niños y las niñas, qué aprendizajes hacen evidentes y cómo buscan conocer y saber más sobre el mundo que les rodea. Desde allí, identifican cuáles son sus capacidades y definen unos objetivos que concretan su intencionalidad pedagógica.

Por ejemplo:

Silvana la maestra de los bebés, ha identificado que muchos se interesan por explorar los objetos, y se inquietan al ver cuando aparecen y desaparecen en el espacio; como cuando les presenta unos títeres y siguen con su mirada sus movimientos hasta perderlos de vista, o cuando arrojan un juguete y se asombran porque sale de su campo visual. A partir de allí, la maestra proyecta propuestas para incentivar este tipo de experiencias, y un día decide darles pañuelos de diversos tamaños y texturas, y los anima a que “[...]se tapen, se destapen, los estiren o se escondan. Esto permitirá a los bebés conocer, reconocer y explorar o desarrollar algún juego que implique mayor interacción con el adulto como es el de aparecer, desaparecer y reaparecer.” (Moreau, Malajovich, y De León, 2001, p. 21); lo cual a su vez moviliza su capacidad de asombro y expectativa, que luego les permitirá construir nociones primarias sobre las leyes del mundo físico y social.

La proyección de las experiencias se basa en la garantía de la participación y el protagonismo de los niños y las niñas, donde su voz y su acción son primordiales para darle sentido a la propuesta pedagógica diseñada y promover la curiosidad, la creatividad, la comunicación, la resolución de problemas, la interacción con los demás y la construcción de identidad en medio de la convivencia. Todo esto, se genera a partir del acompañamiento oportuno y vinculante de la maestra o el maestro y el disfrute del juego, las expresiones artísticas, la literatura y la exploración del medio.

Estas preguntas orientan la proyección de las propuestas pedagógicas

¿Qué aspectos del desarrollo de los niños y las niñas se quieren promover?

¿Qué aprendizajes podrían motivarse en sintonía con estos aspectos?

¿Qué experiencias responderían a estos propósitos de promoción de desarrollo y el aprendizaje? ¿Qué estrategias y recursos se requieren?

Una vez se cuenta con propósitos claros y se define la intencionalidad pedagógica de las propuestas de la maestra o maestro, es necesario pasar a pensar en las mejores estrategias para concretarlas. En este sentido, al proyectar es necesario escribir de manera anticipada, en un contexto reflexivo, cuáles son las estrategias pedagógicas seleccionadas, con los tiempos y los recursos requeridos, para que lo que se propone responda a las características de los niños y las niñas y a las dinámicas de su vida cotidiana.

Al proyectar hay que tener en cuenta las diferentes formas de exploración, expresión y comunicación de los niños y las niñas, y cómo se relacionan con el ambiente para transformarlo. Por ejemplo, en cuanto a la exploración, es importante pensar en las alternativas perceptivas que tienen los materiales, de manera que sean accesibles para todos los niños y las niñas. Si se juega a la pelota, se pueden introducir en ella algunas semillas para que el niño con baja visión pueda seguir el sonido e identificar su ubicación. Así mismo, se puede acudir a las texturas para que identifique su superficie y la distinga de otras.

La proyección está en coherencia con las particularidades de las estrategias o formas de trabajo definidas, y por eso, resulta fundamental que la maestra o el maestro tenga claridad respecto a las características de cada estrategia, para lograr traducirlas o materializarlas en un conjunto de acciones que se viven con los niños y las niñas.

A continuación, se describen de manera general algunas estrategias pedagógicas, que pueden ser revisadas con mayor profundidad a través de las propias búsquedas que realizan las maestras y los maestros.



Los rincones de trabajo o de juego

Se caracterizan porque tanto los materiales como la disposición del espacio convocan a los niños y las niñas a explorar, crear, construir, recrear y transformar de manera individual o en pequeños grupos. Son espacios de interacción y participación, donde los niños y las niñas se expresan y deciden a qué jugar, qué elementos usar, con quién estar, entre otras acciones que fortalecen su autonomía.

Cada rincón de trabajo o juego tiene una planeación previa, en tanto se eligen y disponen los materiales para generar el interés de los niños y las niñas. Por ejemplo, se pueden organizar rincones paralelos y diferenciados de juego. Uno con material desestructurado como cucharas y elementos para explorar con imanes; otro con cubos, trozos de madera y elementos que inviten a construir; otro más con telas, espejos y maquillaje; y uno con una canasta de libros.

Invite a los niños y las niñas a explorar cada rincón y observe cuál es el de su preferencia, cómo interactúan con los objetos y con los demás niños y niñas. Al finalizar el juego, invíteles a organizar el espacio y recoger los objetos.

La maestra o el maestro participan en la experiencia de los niños y las niñas desde la disposición del ambiente, la observación y la intervención en el momento preciso para determinar el momento propicio para intervenir y responder de manera sensible a la acción de cada uno. Por ello guarda silencios, escucha y propone para mediar las situaciones que enfrentan los niños y las niñas (Vidal y Laguía, 1991).

Los proyectos de aula y de investigación

Esta estrategia surge de las preguntas espontáneas que hacen los niños y las niñas o que son promovidas por la maestra o el maestro cuando propone experiencias pedagógicas. Los proyectos de aula y de investigación son un proceso colectivo que se van estructurando a través de la indagación, el planteamiento de soluciones a las preguntas y los problemas que surgen en el conocimiento del mundo. Su tiempo de duración es proporcional al interés de los niños y las niñas, y de la maestra o el maestro.

Para llevarlo a cabo se conforma un equipo que indaga, explora y plantea hipótesis en busca de diferentes alternativas, al tiempo que propone diferentes actividades para ahondar en el conocimiento que se ha ido construyendo. La invitación a personas claves para que compartan su conocimiento -madres, padres, mamos, taitas, expertos, entre otras-, la revisión de documentos y de recursos bibliográficos, la proyección de películas o documentales, la organización de galerías, las salidas pedagógicas y los experimentos, son algunas de las posibilidades que se pueden plantear.

Las situaciones que los niños y las niñas viven en su cotidianidad pueden ser un pretexto para construir un proyecto de aula. Por ejemplo: Juan descubre que puede ponerse de pie sin apoyo, María se pregunta por qué murió el pájaro que encontró en el parque, Miguel y Joaquín descubrieron que las plumas de las gallinas flotan en el agua, mientras que su carro favorito se hunde. (Diez, 2013)



Por ejemplo:

Un día los niños y las niñas al llegar a la escuela ven iguanas por todas partes y se comienzan a preguntar de dónde salieron, si vinieron solas o alguien las trajo, si muerden y qué comen. La maestra les escucha y conversa con el grupo acerca de eso que les inquieta. De allí surge el proyecto de las iguanas, excusa perfecta para trabajar con los niños y las niñas desde sus intereses sobre la posibilidad de consultar libros informativos, escribir sus preguntas a partir de sus propias grafías, reconocer características y diferencias de las iguanas con respecto a otros reptiles, cuidar a los seres de la naturaleza cuando investigan sobre su hábitat y empezar a entender por qué están allí.

El proyecto de aula teje las vivencias y aprendizajes de los niños y las niñas que subyacen a esta experiencia; el juego, las expresiones artísticas, la literatura y la exploración del medio están presentes durante su desarrollo.

Los talleres

Los talleres parten de los saberes previos de los niños y las niñas desde los cuales se propone la exploración, la experimentación, la formulación de preguntas, la contrastación de hipótesis y la realización de actividades para elaborar y reelaborar sus comprensiones e interpretaciones de lo que viven de manera individual y grupal. Esta estrategia se desarrolla teniendo en cuenta un momento de apertura, de acción y un cierre, en el cual se materializa un producto creativo.



Por ejemplo:

Ana, una maestra de modalidad familiar, invita a Pedro a realizar una exploración plástica con su hijo Tomás. Para ello dispone engrudo, anilinas y papel periódico para que hagan su propia creación. Entre los dos rasgan el papel y mezclan el engrudo. Pedro se preocupa cuando Tomás se ensucia la ropa y amasa sin darle una forma definida a la creación. La maestra observa y le explica a Pedro que la exploración es una forma de conocer y expresarse, y lo invita a que observe cómo Tomás amasa y se sorprende cuando mezcla los colores y transforma los materiales. Pedro se tranquiliza y se une a la acción de su hijo; entre los dos construyen una obra de arte que titulan “El dinosaurio perdido”.

La maestra, además de preparar los materiales y de llegar a acuerdos con las niñas, los niños y las familias acerca del trabajo que se va a adelantar, motiva la exploración de cada niña o niño, agudizan su observación y potencia sus iniciativas; así propicia mayores comprensiones sobre los fenómenos tratados o los procesos desarrollados. Luego promueve un espacio de encuentro para reflexionar sobre la experiencia con los niños y las niñas, y los miembros de las familias que participan del taller.



Los cestos de tesoros

Es una estrategia para los más pequeños, que permite la exploración sensorial de diversidad de objetos, preferiblemente desestructurados, como: pelotas, plumas, estropajos, espumas, botellas, tapas, tubos de cartón y diversos elementos de la naturaleza, entre otros, que los niños y las niñas tienen la posibilidad de tocar, oler, sentir, observar, esconder y golpear.

Es necesario satisfacer la necesidad de exploración y descubrimiento de los niños y las niñas, su interés por experimentar cómo al manipular las cosas se producen cambios en su ubicación, sus texturas y su sonido, entre otros. Los cestos de tesoros cumplen esta función y además les permiten realizar estos experimentos siendo protagonistas de su propia actividad, mientras conocen nuevas cosas y materiales (Goldschmied y Jackson, 2000).

La importancia del ambiente en la proyección de las experiencias pedagógicas

Las estrategias y propuestas de materialización de experiencias pedagógicas están siempre acompañadas por las maneras en que se propone y piensa el ambiente. Como lo menciona Malaguzzi, el ambiente es ese tercer maestro que brinda calidez y seguridad, es propicio, dinámico y funcional, hecho a la medida de los niños y las niñas. Un ambiente significativo invita al encuentro, la creación, la exploración y la diversión, y favorece la libertad de ir y venir al moverse por el espacio.

El diseño de ambientes pedagógicos cobra un sentido fundamental y estructurante en el trabajo cotidiano con los niños y las niñas, pues implica analizar y disponer el mobiliario, los espacios, la luz, el sonido, la temperatura, los materiales, además de proyectar las posibles interacciones, a partir de la lectura previa y comprensiva de los intereses y necesidades del grupo de niñas y niños.

En este sentido, los ambientes pedagógicos deben favorecer el encuentro para promover el intercambio de costumbres, prácticas, valores, simbologías, normas y representaciones del mundo que configuran la identidad individual y colectiva. De modo que los ambientes deben brindar:



- Vivencias agradables y retadoras.
- Oportunidades para dar y recibir, compartir, comunicarse de diversas maneras, jugar y establecer vínculos afectivos.
- Acuerdos de convivencia construidos de manera participativa.
- Situaciones para compartir y resolver las diferencias, y construir relaciones sociales, culturales y con el medio ambiente a través de la experiencia directa.
- Interacciones que contribuyan al reconocimiento de sí mismo.
- Posibilidades para desarrollar la autonomía y tomar decisiones frente a lo que acontece.
- Momentos para trabajar alrededor de lo colectivo y atender también lo individual.
- Oportunidades para aproximarse a las producciones artísticas del grupo y a las que hacen parte del patrimonio cultural universal.

Otro aspecto importante a tener en cuenta es la ambientación y el sentido que se le otorga a las imágenes y los elementos que se disponen en paredes, pisos y techos. Estos reflejan la historia, las vivencias y los procesos que acontecen en los escenarios educativos, así como la cultura de la comunidad de la que hacen parte los niños y las niñas. Por esto es importante pensar cuál es su intención, de qué manera suscitan la curiosidad y el deseo de explorar, cuáles son los mensajes sobre la estética y los referentes de la cultura que se quieren posicionar, y cómo responden a las intencionalidades pedagógicas propuestas.



Los ambientes deben contar con los elementos y materiales del contexto, los cuales cuentan con una riqueza enorme para el trabajo con los niños y las niñas. En la comunidad hay objetos que pueden ser reutilizados para convertirlos en juguetes, instrumentos musicales y artefactos mágicos que desaten la experimentación, la construcción de hipótesis y el goce de crear.

Estos materiales deben estar al alcance de los niños y las niñas, organizados de tal manera que puedan darles diferentes usos, convocarlos a la acción, en donde todas y todos los comparten, exploran, combinan, desbaratan y reconstruyen.

Al proyectar hay que tener en cuenta las diferentes formas de exploración, expresión y comunicación de los niños y las niñas, y cómo se relacionan con el ambiente para transformarlo. Por ejemplo, en cuanto a la exploración, es importante pensar en las alternativas perceptivas que tienen los materiales, de manera que sean accesibles para todos. Si se juega a la pelota, se pueden introducir en ella algunas semillas para que el niño con baja visión pueda seguir el sonido e identifique su ubicación. Así mismo, se puede acudir a las texturas para que identifique su superficie y la distinga de otras.

Los ambientes pedagógicos se configuran en una estructura que pretende potenciar el desarrollo y los aprendizajes de los niños y las niñas, al tiempo que dan respuesta a las necesidades relacionadas con la seguridad, el descanso, el movimiento, la socialización, la privacidad, la higiene, la alimentación, etc. Por ello en su diseño es fundamental lograr el equilibrio entre las experiencias propuestas por las personas adultas y las iniciativas de los niños y las niñas, sus diferentes características de desarrollo y las rutinas que estructuran la jornada.

Piense en un ambiente que quiere diseñar...

- ¿A qué intencionalidades pedagógicas responde?
- ¿Cuál es el ambiente que disfrutan más los niños y las niñas que acompaña?
- ¿Qué ambientes naturales y comunitarios usa para que los niños y las niñas vivan otras experiencias?

Proyectar con otros

En la educación inicial confluyen diversos saberes de las maestras y los maestros, así como de los demás profesionales que hacen parte del equipo interdisciplinar. Por ello es indispensable abrir espacios para el trabajo conjunto. Reunirse con los otros para planear de manera colectiva, expresar inquietudes y crear proyectos que favorezcan la promoción del desarrollo integral de los niños y las niñas, es la oportunidad para que las maestras y los maestros se sientan escuchados frente a lo que viven en su cotidianidad y creen comunidades de aprendizaje y redes de apoyo que puedan fortalecer su quehacer pedagógico.

El trabajo en equipo también se puede reflejar en una planeación institucional en la que se incluyen las propuestas pedagógicas, los procesos de adaptación y acogida de los niños y las niñas, la entrega pedagógica al finalizar el año, los encuentros periódicos con las familias, las reuniones de carácter pedagógico e interdisciplinar, las salidas pedagógicas y los eventos relevantes que hacen parte de la cultura a la que pertenecen.

El trabajo colectivo implica que las maestras y los maestros compartan sus experiencias y reflexionen sobre los aciertos y desaciertos de la práctica pedagógica, para que su experiencia sea retroalimentada por sus colegas y desde allí se propongan acciones para el mejoramiento de la calidad.



EL DIARIO de una maestra



Con lo observado sobre el desarrollo de las niñas y los niños, sus intereses e inquietudes, empecé a preguntarme sobre qué podía hacer para promover:

- La construcción de explicaciones de lo que observan y la comprobación de sus hipótesis.
- La identificación de sus emociones y sentimientos en relación con los de los demás.
- El trabajo en equipo, la construcción de acuerdos colectivos y la solución a problemas a través de la palabra.
- La exploración de las posibilidades de movimiento de su cuerpo y las diversas formas de expresión corporal.

A partir de lo indagado, la maestra construye sus intencionalidades pedagógicas. Por ejemplo, a partir de esta observación:

A veces hay desencuentros porque “no hay chalupas para todos” o porque algunos niños cogen todos los peces disponibles y tan solo hay una atarraya. Hay “peleas” pero siempre hay juego. Este en particular

los ha convocado a todos. Últimamente los veo jugando a mover los peces como si estuvieran en el río y discutiendo sobre cómo lo hacen.

La maestra formula la intencionalidad aquí señalada: El trabajo en equipo, la construcción de acuerdos colectivos y la solución a problemas a través de la palabra.

Acompañaré a las niñas y a los niños para que logren mayor independencia en su cuidado personal, como lavarse las manos antes de comer, quitarse y ponerse algunas prendas de vestir y pedir ayuda cuando lo necesiten.

Esta intención pedagógica le sirve de guía para potenciar procesos de independencia y autonomía de cada niña y niño según su desarrollo, el cuál observó en la experiencia de la playa:

“En otra ocasión, salimos a jugar con agua, así que cada uno trajo su vestido de baño para “ir a la playa”. Los invité a ponérselo, algunos como Sonia y Belén rápidamente se cambiaron la ropa y al buscarla, no la encontraban; otros como Mateo y Pedro, se quedaron sentados en el piso “como esperando” a que les ayudara y Camila me pidió ayuda cuando no pudo desabrochar su

saco. Una vez estuvimos todos listos disfrutamos de un momento divertido lleno de agua y sol”.

Por ejemplo, con Belén y Sonia la maestra trabajará para que dejen su ropa en un lugar donde la puedan encontrar. A Mateo y a Pedro los acompañará para que logren hacerlo solos y tomen la iniciativa.

Estas intencionalidades se irán complejizando a medida que los niños y las niñas construyan nuevos aprendizajes que impliquen el desarrollo de su autonomía.

Crearé ambientes para que se sigan acercando al lenguaje escrito de manera natural, a través del disfrute de los libros, los juegos de palabras como adivinanzas o rondas y las narraciones tradicionales de nuestra comunidad. También para que a partir de sus propias grafías cuenten lo vivido, lo que descubren o lo que quieren saber. Promoveré la construcción espacios conjuntos en los que disfrutemos de la lectura de cuentos, libros y otros materiales impresos. Propiciaré charlas de grupo para que cada uno pueda dar a conocer sus ideas, puntos de vista, preguntas, sentimientos e intereses, usando las palabras nuevas que aprenden cada día.

Quiero proponer un taller de experimentos en el que los niños y las niñas puedan construir conjeturas, probar sus hipótesis, medir, repartir e inventarse sus propios procedimientos y reglas para crear y descubrir. Los talleres se desarrollarán a partir de las preguntas que las niñas y los niños tengan sobre los fenómenos físicos o naturales que observan a diario.

El juego libre será una oportunidad para que se muevan con mayor seguridad, así que transformaré los espacios para que los niños y las niñas trepen, hagan equilibrio, den volteretas, salten desde diferentes alturas y para que descubran nuevas formas de expresión y movimiento. Así mismo, es importante que los niños y las niñas experimenten múltiples sensaciones a través de la exploración y la manipulación de texturas y del reconocimiento de colores, olores, sabores y temperaturas para que, por un lado, construyan relaciones lógicas, y por el otro, cuenten con herramientas para crear y representar desde sus ideas y emociones.

En conclusión, las estrategias que empezaré a proponerle a los niños y las niñas, incluyen un taller de experimentos y un proyecto de aula para poder seguir indagando sobre el movimiento de los animales que es su mayor interés en este momento. Nuestro ambiente se irá transformando a medida que el proyecto de aula se desarrolle. Durante la rutina estará presente el juego libre, la expresión y la exploración a partir de unos espacios simultáneos o rincones. Pienso mantener el espacio de juego conjunto con las familias al final de cada jornada, invitarlos a hacer parte del taller o del proyecto y a compartir historias y cuentos una vez al mes.

Mientras la maestra va construyendo sus intencionalidades pedagógicas, basadas en lo que indagó sobre los niños y las niñas y su saber pedagógico, va eligiendo qué estrategias les propondrá.

Las que eligió permiten interacciones entre los niños, el ambiente, la maestra y las familias, además de ser complementarias entre ellas. Por ejemplo, en el taller de experimentos pueden indagar sobre el movimiento de los animales y así enriquecer el proyecto de aula.

Ideas

para proyectar
las estrategias
pedagógicas
y las rutinas



Entre nacer y caminar
En los brazos del adulto

Diseño de ambientes para juegos corporales

Arrúllelos en sus brazos o en una hamaca, ofrézcales espacios de juego en el piso para que se muevan como quieran, de manera que provoque experiencias en las que los bebés desarrollen su capacidad para cambiar de posición y mover el cuerpo de un lugar a otro gateando o arrastrándose. El espacio debe ser suficientemente atractivo para que se animen a moverse; cuelgue objetos sonoros que estén a su alcance para que los puedan tocar y mover. Si los bebés ya gatean, construya desniveles y túneles para que exploren las posibilidades de su cuerpo, ofrézcales objetos que puedan explorar. Recuerde que la clave está en leer las intenciones de movimiento y en transformar el espacio para que lo logren por sí solos. Algunas niñas y niños necesitan una organización estable de los espacios para poder reconocer la ubicación de los objetos y del mobiliario, ya que de esta manera se pueden desplazar con mayor autonomía.

A lo largo de la rutina

Invítelos a charlar, hableles y deles tiempo para responder a su modo, de tal manera que puedan entrar en la dinámica del diálogo. Aquí es muy importante la narración de lo que sucede por parte de la maestra o el cuidador. Por ejemplo, la maestra dice: “Es hora de comer, ¿te gusta esta sopita?”; el bebé la prueba y hace un gesto de no saber qué es, por lo que la maestra dice: “¿No te gustó? Es un sabor nuevo, arvejas y papa. Prueba otro poco a ver qué te parece”; el bebé la saborea, se queda mirando la cuchara y manotea pidiendo más, entonces la maestra dice: “Ahora sí te gustó, ¿verdad? Mmm, qué delicia de sopa”. Así se potencia la interacción, la comunicación y la atención conjunta.

La hora del cuento de los bebés

Cuando los bebés se sientan y sus ojos empiezan a buscar nuevos horizontes, es importante que además de leerles deje a su alcance los primeros libros para ojear, morder o chupar, y también para leerse los innumerables veces. Se recomiendan libros con imágenes (libro álbum o libro ilustrado, libros de cantos y arrullos) que narren experiencias cercanas: la familia, la hora de comer o de bañarse, o los animales, entre muchas otras. Por lo general las páginas de estos libros son de hule para la hora del baño o de cartón resistente, a prueba de los primeros dientes (MEN, doc. 22, 2014). Siempre busque un espacio y un tiempo para disponer libros en el piso que los niños y las niñas puedan ojear a su gusto.

Ideas

para proyectar
las estrategias
pedagógicas
y las rutinas



Entre nacer y caminar
Desplazarse por el espacio

Organización del ambiente y los espacios

Es importante mantener la estabilidad en la organización general de los objetos y el mobiliario en el espacio y, a la vez, hacer una que otra modificación sorpresa, sin que altere del todo el orden. La estabilidad les permite apropiarse del espacio y les brinda seguridad para explorar y jugar independientemente (si un niño va en busca de su pelota preferida, sabe en dónde encontrarla). La sorpresa les posibilita encontrar cosas y ubicaciones nuevas con las cuales podrán experimentar acciones diferentes, enfrentar situaciones que no han vivido y crear otras alternativas de juego y exploración.

Talleres de expresión artística

- Taller sonoro: a partir de los cotidiáfonos, que son instrumentos creados con elementos comunes de la vida cotidiana como cucharas, tapas de ollas y llaves, entre otros, se puede crear un ambiente de exploración y creación de sonido.
- Taller del embadurne: disponga un espacio en el que los niños y las niñas se diviertan y emocionen mientras se embadurnan y dejan huellas. Luego exponga esas creaciones en las paredes, así los niños y las niñas comenzarán a hacer conexiones, reconocerán sus obras y se descubrirán como productores/creadores de un sinnúmero de formas de expresión y de transformación del mundo que les amplían las posibilidades de comunicación.
- Los “juegos heurísticos” también son una buena alternativa porque proponen acercamientos, manipulación y observación de los objetos para organizarlos en grupos, de acuerdo con alguna característica física. Así los niños y las niñas descubren patrones de clasificación. (MEN, 2014e, p. 31)

Ideas

para proyectar
las estrategias
pedagógicas
y las rutinas



Hablar y explorar

Ambientes y tiempos para el juego libre

Disponer un espacio y un tiempo de juego libre, en el que los objetos y los juguetes estén a su alcance, posibilita que las niñas y los niños compartan y lleguen a acuerdos de manera autónoma, reconozcan a los otros como personas que también sienten, piensan y tienen sus propias opiniones, y experimenten la convivencia, sus satisfacciones y sus dificultades. En medio del juego, la maestra también participa al brindarles la oportunidad de explicar las soluciones que se les ocurren ante una situación problema o de tomar decisiones.

En la rutina...

El proceso del control de esfínteres es paulatino e individual, por ello es importante mantener la tranquilidad de saber que habrá “muchos accidentes” mientras las niñas y los niños reconocen las sensaciones corporales, aprenden a aguantar y a ir al baño cuando sientan la necesidad; hay que tener mucha ropa disponible. Como la idea es que las niñas y los niños vivan este proceso desde su particularidad, puede preguntarles de vez en cuando si tienen ganas de ir al baño en vez de sentar a todas las niñas y niños al mismo tiempo en las bacinillas; además de hablar con las familias alrededor del tema y llegar a acuerdos sobre el mismo.

Instalación de juego con pelotas

Diseñar una instalación en la que solo haya pelotas, grandes, pequeñas, pesadas, livianas, con puntas, lisas, corrugadas, que reboten, etc., y diversas clases de contenedores de fácil acceso como canecas, cestas, vasos, etc., es una oportunidad para que las niñas y los niños experimenten. La maestra observa cómo se relacionan con los objetos, qué juegos inventan y qué ocurre. De vez en cuando les puede invitar a meter las pelotas dentro de una caja a distancia prudente y observar cómo solucionan el reto.

Ideas

para proyectar
las estrategias
pedagógicas
y las rutinas



Preguntar y representar el mundo

A la hora de la bienvenida o el saludo

Propóngales juegos, canciones, rituales, historias, danzas, relatos, poemas de su región o comunidad, que les permitan conocer sus costumbres, rituales y formas de vida. Para tener un repertorio de estos, puede construir junto con las familias un buzón de historias, en donde exista variedad de estos materiales, lo que le permitirá tener nuevos elementos para trabajar con los niños y las niñas.

Ideas para la materialización en un proyecto de aula

Tener a disposición hojas de papel de diferentes tamaños, texturas, lápices, brochas, colores, crayones, marcadores, hojas de árboles, semillas, cintas de colores, pinos de los árboles, arena, pinturas, tizas o arcilla, entre otras, puede desplegar un sinnúmero de posibilidades expresivas que motivarán a las niñas y a los niños a dibujar y darle mayor detalle a sus obras. Por ello, el compromiso de las maestras es acompañar a niñas y niños en estas maneras de representar el mundo y generar espacios donde puedan mirar, percibir, sentir y vivenciar esas obras de arte. Permita que los niños y las niñas dibujen y pinten en el suelo, y disponga materiales como greda, plastilina, arcilla o yeso para que hagan sus propias elaboraciones tridimensionales.

Ofrézcales oportunidades para pintar con las manos u otras partes de su cuerpo, y con brochas, esponjas y cepillos, para que exploren otros instrumentos distintos al pincel. Puede crear una galería de arte, donde las niñas y los niños den a conocer a la comunidad educativa sus creaciones y evidenciar el proceso de su proyecto de aula.

Crear un laboratorio de investigación donde las niñas y los niños puedan comparar hojas de árboles o insectos, y hacer mediciones y registros de lo que observan mientras experimentan. Esto les permitirá comprobar sus hipótesis, formular nuevas preguntas y hallar explicaciones.

Ideas

para proyectar
las estrategias
pedagógicas
y las rutinas



Crear y compartir con otros

Construcción de pactos de convivencia

Construir acuerdos de convivencia con las niñas y los niños implica promover espacios en los que hablen y opinen sobre lo que les pasa en el cotidiano, reconocer que sus acciones afectan a los demás y que las normas tienen sentido. Invítelos a escribir con sus grafías propias los acuerdos tal y como a ellos se les ocurren y transcribalos para que todos puedan entender.

Salidas pedagógicas para conocer y explorar el entorno

Las niñas y los niños se interesan por lo que sucede y existe en los lugares en donde viven. Se pueden proponer salidas, recorridos y visitas a lugares reconocidos en la comunidad para ampliar sus posibilidades de exploración y conocimiento de su territorio. Para hacerlo puede invitar a las familias para que acompañen la visita.

Los ambientes impresos

Hacen referencia a espacios dispuestos con abundante material escrito significativo, relevante y funcional. Significativo porque sus nombres, así como las palabras y algunas imágenes pueden ser hechas por las niñas y los niños como producto de alguna investigación o proyecto. Cree cuentos e historias con ellos donde el dibujo y la escritura puedan representar su imaginación y pensamiento. Realice la transcripción de los escritos que producen los niños y las niñas, esto les ayudará a contrastar su escritura con la de los adultos.

Relevante como escribir todos los días el nombre, el número, el mes y el año del día; eso les permitirá a las niñas y niños identificar que en nuestra cultura se escribe de izquierda a derecha. Y funcional como cuando se escriben los acuerdos de clase en una cartelera, los nombres de las niñas y los niños que no asistieron el día de hoy, los nombres de sus compañeros en las tarjetas de invitación a su fiesta. “Recuerde que los ambientes impresos en el aula no hacen referencia únicamente al espacio físico, sino que también incluyen el ambiente emocional, psicológico y educativo con el que se ve enfrentado el niño cada día” (Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2007).

Indagar
Proyectar **Vivir la experiencia** Valorar el proceso

Desde que las maestras y los maestros indagan y proyectan las propuestas pedagógicas, recogen información que les conduce a elegir las maneras más pertinentes de plantear los encuentros con los niños, las niñas, las familias, las estrategias pedagógicas, y los ambientes que disponen.

Elegir se convierte en la acción constante de la maestra o el maestro, que no se restringe únicamente al proceso de proyección, ya que toman decisiones permanentemente, en medio de las experiencias, como al decidir si hacen una nueva pregunta, si le ayudan a un niño a pasar un escalón tomado de la mano o más bien le dan ánimo mientras lo intenta solo, si propone nuevas rutas frente a lo ya planeado o si es el momento adecuado para compartir con las familias la elaboración de algunas recetas. Todas esas decisiones son posibles porque han construido un saber pedagógico que se conecta con cada niño, niña y familia.

Saber pedagógico, referentes de desarrollo y aprendizaje e interacciones, hacen posible la vivencia auténtica de las experiencias, tanto de los niños y las niñas como de sus maestras y maestros. Todos se conectan desde su ser individual, particular, y desde sus propias emociones, aquí todos son participantes activos, no se trata entonces de que el adulto sea un observador pasivo “que dirige la orquesta”, es también un músico que se integra para enriquecer la sinfonía.



Los niños y las niñas juegan de maneras diferentes y juegan porque es un placer que se disfruta de inmediato.
¿A qué juegan cada uno de los niños y las niñas que acompaña?
¿A qué juegan las familias con sus hijos e hijas?

La experiencia deja huella. Es la vivencia que sirve de motor para que los niños y las niñas desplieguen todas sus capacidades. Por ello:

- a. La experiencia es una relación bidireccional: “algo de mí es para el otro y algo del otro es para mí”. Esto tiene que ver con la capacidad de las maestras y los maestros de percibir y escuchar a los niños y a las niñas y así **cuidar de ellos**.

El maestro o la maestra presta atención a las necesidades que el niño o la niña puedan manifestar y realiza lo que cree necesario para garantizar su bienestar. De eso se trata el cuidado, de saber cuándo los niños y las niñas están cansados, cuáles son las horas más adecuadas para tomar el alimento, en qué momento necesitan ayuda para ir al baño, en qué momento requieren ser escuchados o cuándo ofrecerles posibilidades para explorar, expresarse y jugar con materiales adecuados y seguros. Así, el niño o la niña va aprendiendo a motivar respuestas de otros ante necesidades propias, construye sensación de bienestar porque se siente acogido y comienza a confiar en sí mismo y en los demás, mientras aprende también a cuidarse y a cuidar.

- b. La experiencia se construye en medio de interacciones que parten de los intereses y procesos de desarrollo de los niños y las niñas. Desde ahí, la maestra o el maestro les ofrece un ambiente, una pregunta o una situación que les lleva a vivir experien-



cias nuevas, valiéndose de lo que ya saben, para que tengan la oportunidad de construir otros conocimientos y así potenciar su desarrollo. Es decir, le da paso a la **provocación**, reconociendo que su acción no es la única que provoca, sino que hay sucesos, objetos o vivencias propias de los niños y las niñas que también lo hacen.

- c. La experiencia tiene lugar en la niña o el niño que la está viviendo, en su singularidad y en sus formas de interacción. Es por ello que el maestro o la maestra **acompaña**, desde la observación y la escucha, y comienza a decidir en qué momentos apoyar con las palabras, con su corporalidad o con su mirada, porque lee las formas en que los niños y las niñas viven las experiencias. La maestra sabe que Emilio necesita tomarla de la mano para caminar, mientras que a Tomás solo le basta que lo anime con la mirada; que para Sofía es suficiente ofrecerle diversos objetos para explorar, mientras que a Pablo debe garantizarle elementos que tengan cualidades perceptivas, auditivas y táctiles porque tiene baja visión. La maestra o el maestro ajusta o gradúa las maneras en que acompaña de acuerdo con los procesos de desarrollo cambiantes de los niños y las niñas, y así va proponiendo nuevas oportunidades de aprendizajes.

Mientras se vive la experiencia, el maestro o la maestra está atento y puede darse cuenta de quién se siente seguro y disfruta de manera plena la experiencia, quién requiere su compañía para ganar confianza y atreverse a explorar, qué descubrimientos hacen, las múltiples formas en que se expresan o crean, las mil preguntas que se hacen o las hipótesis que comprueban. Justo allí elige las mejores maneras para cuidarlos, acompañarlos y darle paso a la provocación, respetando las vivencias de cada uno, reconociendo que esta puede ser imprevisible, pero con la certeza de conocer el proceso de desarrollo de cada niño y de cada niña y así poder actuar y ofrecerle lo que necesita y le interesa.

Cuando un niño dibuja, no solamente está haciendo plástica, tal vez está punteando y, además de dejar huellas, está produciendo un sonido rítmico. Tal vez está dibujando una figura humana, y tiene una experiencia con relación a la identidad del ser humano; otras veces, cuando un niño dibuja está intentando poner dentro de algo cinco cosas y por lo tanto desarrolla una experiencia matemática, espacial, topológica. Y también, cuando los niños dibujan adoptan distintas posturas corporales para hacerlo, por lo tanto, hay un componente motriz. El dibujo entonces no sólo es una expresión plástica, sino una expresión en su máxima significatividad, donde se articulan los 100 lenguajes sin la separación que los adultos queremos ver de disciplinas diferenciadas.

Es una experiencia completa, que, si las maestras y los maestros sabemos leer, descubriremos qué experiencia está viviendo el niño y de qué manera la acompañamos o la complejizamos buscando provocación. (RedSolare Argentina, s.f.).



EL DIARIO de una maestra



La proyección de la maestra es flexible y permite que el interés y las preguntas de los niños y las niñas la modifiquen. Cambiar el video por la observación de los caracoles no le impidió promover la construcción de conjeturas, hipótesis y propuestas, es decir, le dio paso a la provocación.

Esta experiencia fue impredecible, porque no sabían que los caracoles se iban a escapar. Se convirtió en una oportunidad para hacer preguntas provocadoras, por ejemplo: ¿qué es un kilómetro?, y así introducir el uso de patrones de medida no convencionales, desde el comentario hecho por María.

Tomás y Leila estaban viendo en el jardín cómo dos caracoles trepaban por la hoja de una planta. Eso llamó su atención porque podían subir “sin tener manos” como dijo uno de ellos. Los niños llevaron los caracoles al salón, lo que fue algo inesperado para mí que cambió el plan inicial del taller de experimentos, en el que íbamos a ver un video sobre cómo se mueven las medusas.

Decidimos poner los caracoles sobre la ventana y mirar por dentro y por fuera cómo se movían. Pregunté ¿por qué el caracol no se cae? Camila dijo: “es muy baboso y por eso se queda pegado al vidrio”, a lo que Belén contestó: “porque tiene babas como mi hermanito”. Pedro dijo: “miren deja un camino mientras se mueve, ¿será que se le van a acabar las babas? Les pregunté ¿o sea que las arañas cuando se posan en la pared usan sus babas para pegarse a ella? Pedro respondió: ¡uy Profe no sé!, pero debe tener algo así como pegante, esta noche busco una en mi casa. Ya se nos hacía tarde, entonces pusimos los caracoles en una pecera y los tapamos con una hoja para que pudieran descansar.

Al otro día, cuando Tomás llegó a buscarlos se percató de que la hoja de papel estaba rota y que los caracoles no estaban, por eso nos llamó a todos muy preocupado. Los buscamos en el salón y los encontramos tras una de las mesas. Los niños y las niñas no podían creer la distancia tan larga que habían recorrido en una noche. María dijo: “el más grande recorrió como un kilómetro” y le dije ¿y qué es un kilómetro? Camila respondió: ¡son muchos pasos! Entonces les propuse contar cuántos pasos había entre la pecera y el lugar a donde llegaron los caracoles. Uno había recorrido 20 pasos y el otro 10. Juana dijo: “claro, como este es más chiquito recorrió solo diez pasos, y este otro como es más grande recorrió veinte pasos”, Pedro dijo: “deben estar muy cansado porque cami-

Aquí hubo comparaciones, es decir, construcción de relaciones lógicas

naron toda la noche” Belén respondió “¡no caminaron, se arrastraron, no ves que no tienen pies! Sonia dijo: contemos de nuevo los pasos y cuando se acercó al caracol intentó pisarlo. Los demás le gritaron: ¡ten cuidado!, y ella dijo: “es un bicho y está sucio, hay que matarlo”. Entonces les pregunté a los niños ¿por qué no hay que matarlos? Dijeron cosas como: “porque le va a doler”, “no nos hace daño”, “no es sucio, él vive en la tierra”. Sonia dijo: “es que no me gusta porque es baboso, mejor lo dejamos en la pecera”.

En esta experiencia la maestra, a partir de una pregunta, promueve el cuidado por los seres vivos (cuidado del entorno) y lleva a Sonia a encontrar una solución más asertiva frente a su temor hacia el caracol.

La curiosidad por saber cómo se mantienen las arañas en las paredes hizo que Pedro llevara su inquietud a la casa, convirtiéndose en una oportunidad para vincular a la familia en el taller.

Pedro trajo en una hoja el dibujo de una araña que encontró en su casa y nos contó que había hablado con su tío y él le había contado que las arañas tienen pelos en los extremos de sus patas, con los que se agarran con facilidad de las paredes.

Cuando Pedro comenzó a hablar, Ana lloró, le tiene pavor a las arañas. La abracé y de inmediato todos hicieron lo mismo tratando de consolarla.

La maestra acompaña a Ana, dando una respuesta sensible y amorosa mediante un abrazo y les propone pensar en la idea de una araña con patines para hacer de esta una situación graciosa que lleve a superar el llanto. Ana pudo así integrarse de nuevo a la experiencia.

Les dije: ¿Qué tal si nos inventamos una araña en patines?, ¿no creen que se vería muy graciosa? Y Pedro dijo: ¿Cómo se vería un caracol en bicicleta? Entonces les propuse que cada uno dibujara un animal moviéndose de una forma distinta a la que lo hacen siempre y que escribieran, con sus propias grafías, una historia. Después cada uno contó a sus amigos lo que había creado.

De igual manera, en esta situación los niños reconocen los sentimientos y emociones de Ana y se solidarizan con ella, es decir, también la acompañan

En este fragmento, desde el saber pedagógico, la maestra tomó decisiones para cuidar, acompañar y provocar, de manera pertinente, a los niños y las niñas, además de hacer de cada propuesta una oportunidad para potenciar su desarrollo y promover aprendizajes. Así, mediante el taller de experimentos se vivió un campo de experiencia.

Proyectar
Vivir la experiencia **Valorar el proceso** Indagar

Valorar el proceso tiene que ver con observar, escuchar y reflexionar sobre aquello que se indaga, se proyecta y se vive en la cotidianidad de la práctica pedagógica. Constituye una posibilidad que tienen las maestras y los maestros de hacer consciente el sentido de su práctica, de evaluar las experiencias que propiciaron al estar con los niños y las niñas y tomar decisiones de acuerdo con las intencionalidades que definieron.

Desde allí, los maestros y maestras pueden enriquecer sus propuestas iniciales, o proyectar nuevas rutas que les permitan reformular sus acciones y ajustarlas para responder de manera más propicia a los intereses de los niños, las niñas y las familias. Con esto, pueden fortalecer su saber pedagógico, potenciar sus capacidades para acompañar, cuidar y provocar, ser cada vez más sensibles y crear ambientes, espacios, momentos y tiempos para que los niños y las niñas puedan crear y construir sus propios conocimientos.

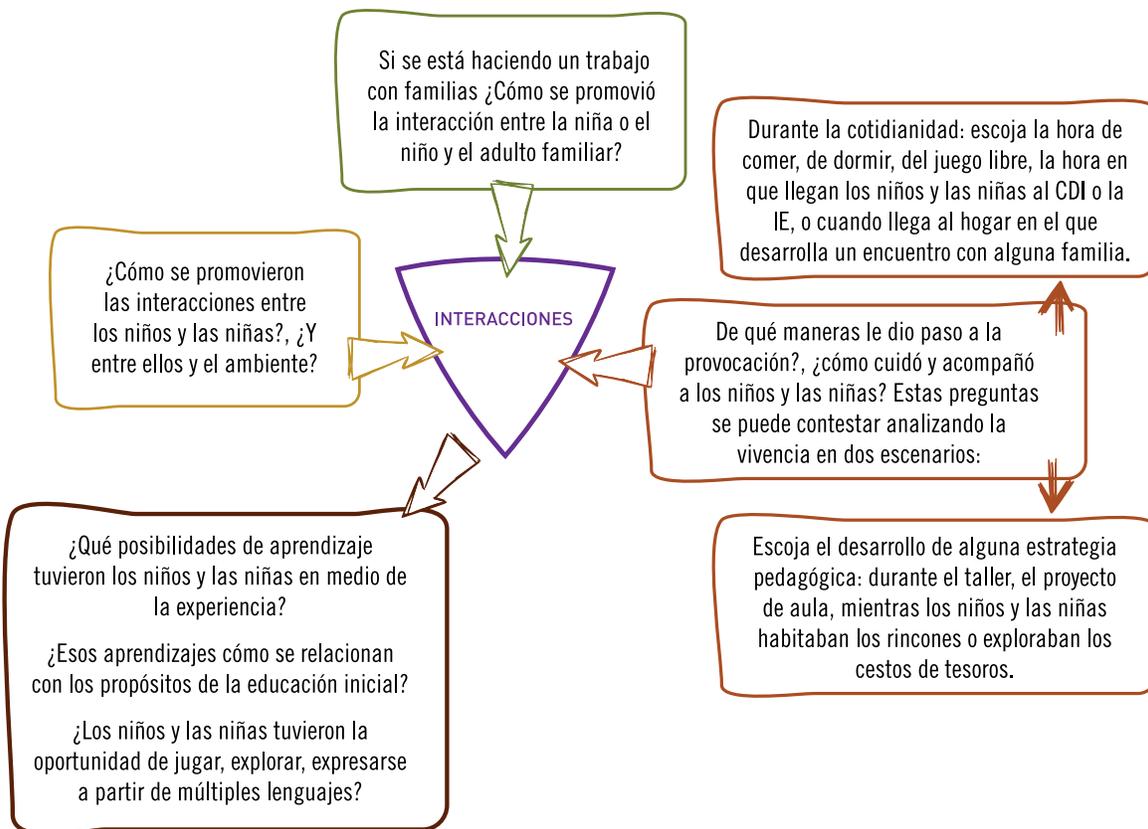
La valoración puede enfocarse en distintos aspectos, pero esencialmente, debe considerar volver sobre: lo indagado, lo proyectado y su relación con la experiencia vivida; y, el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas.





Valorar lo indagado, lo proyectado y su relación con la experiencia vivida

Consiste en analizar las relaciones que se dan en el marco de la práctica pedagógica, entre lo indagado con los niños y las niñas y las familias, lo proyectado de manera individual o con los otros profesionales y maestros de la educación inicial y preescolar, y lo vivido con todos los participantes que dan vida a las propuestas pedagógicas, a partir de una reflexión alrededor de las interacciones de calidad y las oportunidades de participación genuina que se han propiciado.



Compartir saberes con las familias

Las familias conocen a sus hijos e hijas, saben su historia, son su referencia esencial y los han visto en muchas circunstancias, pueden decir cómo es su hijo o hija en casa, qué ha aprendido, cómo juega o se relaciona. A su vez, tienen distintas expectativas sobre la educación inicial y preescolar, que es importante recuperar para generar puentes de comunicación permanentes.

Al diseñar el ambiente o la estrategia,
¿pensó en las diversas formas de juego de los niños y las niñas?

En un ambiente constructivo y basado en la libre elección por parte de los niños y las niñas, habrá algunos que necesitan propuestas concretas para que logren participar.

Como maestra o maestro, es importante preguntarse:

- ¿Cómo establece relaciones entre el saber de las familias sobre los niños y las niñas y sus propuestas pedagógicas?
- ¿De qué manera tiene en cuenta los aportes que hace la familia en cuanto a las formas de interacción de los niños y las niñas para acompañar su desarrollo? Por ejemplo: Margarita le cuenta a la maestra que cuando su hija llega a un espacio nuevo se siente más segura si puede llevar con ella su muñeco favorito. La maestra escucha la sugerencia y hace posible que Mariana se sienta tranquila.



¿Todas las niñas y los niños tuvieron oportunidad de expresión?

Algunas niñas y niños necesitan de pautas visuales como representaciones gráficas, señas o libros para poder comunicarse, por ejemplo las niñas y los niños sordos o con baja audición.

Cuando se comunique con los niños y las niñas puede acompañar las palabras con gestos o usar un sistema de comunicación alternativo (tableros de símbolos) para lograr la interacción e invitarles a usarlo también.

Enriquecer el material táctil y cuando se diseñe un ambiente o una estrategia pensar cómo todos los sentidos pueden ser la puerta de entrada de las experiencias, sin privilegiar alguno, por ejemplo, solo la palabra o la vista.

Si la relación con la familia se ha construido desde el diálogo de saberes es posible que acoja de manera abierta las propuestas que la maestra o el maestro haga para, en equipo, potenciar el desarrollo de su hijo o hija.

Compartiendo saberes con los profesionales de otras disciplinas

Los profesionales de psicología, trabajo social y nutrición, entre otros, pueden dar pistas sobre el desarrollo de los niños y las niñas desde sus campos de saber. Las maestras y los maestros pueden tomar esa información y analizarla para enriquecer las estrategias pedagógicas que proponen y hacer ajustes al momento de interactuar con los niños y las niñas.

Por ejemplo:

La maestra de María la ve pálida y con poca energía, con sueño todo el día, habla con la familia y ellos le cuentan que a María le cuesta comer, al comentarlo con el nutricionista, él le dice que tiene bajo peso y que tal vez por eso su energía está muy baja. La maestra analiza esta información y mientras la familia de María recibe indicaciones del nutricionista sobre las porciones y le brinda un complemento alimenticio, ella sabe que las experiencias de movimiento de María deben ser cortas y poco agotadoras, las cuales irá complejizando conforme se establezca su estado nutricional.

Dos estrategias pueden ser de ayuda para llegar a este diálogo de saberes:

Reunión del equipo: establecer encuentros en los que el tema principal sean las niñas, los niños y su desarrollo, abre la puerta para que las acciones de todos se optimicen, pues cada quien puede aportar una mirada distinta sobre el mismo niño, niña o familia y así enriquecer las propuestas de todos. Así el profesional

psicosocial podrá afinar su trabajo con las familias y el maestro o la maestra sus propuestas pedagógicas.

Observación compartida: invitar a los profesionales de otras áreas a ser observadores activos de alguna experiencia de los niños y las niñas los implica en la acción y valoración de su cotidianidad. Con anterioridad, todos los profesionales trabajan de manera colaborativa apoyando la proyección de la maestra o el maestro, luego hacen observación y escucha activa, y finalmente comparten sus apreciaciones.

Valorar el proceso de desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas

Al observar y escuchar, la maestra o el maestro presta atención a las acciones de los niños y las niñas y a sus formas particulares de construir conocimientos. Este ejercicio se puede apoyar en la documentación pedagógica, la observación y escucha permanente que puede darse en cualquier momento de la cotidianidad. La documentación permite reflexionar sobre las conquistas de los niños y las niñas, y contextualizar los referentes de desarrollo y aprendizaje que dan cuenta de las transformaciones que pueden estar viviendo, y que se quisiera promover desde la práctica pedagógica.

La escucha y observación selectiva se hace durante el desarrollo de las estrategias, el juego, la hora del cuento, el taller de cocina, entre otras experiencias. Le permite a la maestra o al maestro volver a las descripciones o comentarios iniciales para evidenciar los cambios en el desarrollo de los niños y las niñas. El seguimiento al desarrollo de los niños y las niñas es una oportunidad para reconocer su individualidad, sus fortalezas y las características que les hacen únicos. Toda observación en la educación inicial tiene como principio el reconocimiento de lo que los niños y las niñas saben hacer a partir de los modos particulares de comunicarse, de evidenciar sus conocimientos, interés y compromiso frente a situaciones específicas (Cast, 2011).

El registro¹⁹

El proceso de registro de lo que acontece parte de las preguntas de las maestras y los maestros sobre el desarrollo de los niños y las niñas y sus prácticas pedagógicas. Cada uno puede usar los instrumentos existentes en su institución o desarrollar sus propias formas

19 En el documento No. 25 de la Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral, que trata sobre seguimiento al desarrollo de los niños y las niñas en educación inicial, se pueden encontrar alternativas para hacer los registros.



de registro, y establecer los tiempos para hacerlo de acuerdo a las dinámicas del contexto, la institución, las familias y el grupo de niñas y niños. Algunos de estos instrumentos son: diarios de campo, bitácoras virtuales, observadores individuales, fotografías, videos, dibujos, esquemas gráficos, foto relatos, microhistorias, grabaciones sonoras, trabajos de los niños y las niñas, etc.

Existen algunos instrumentos de observación del desarrollo que complementan el proceso de seguimiento de los niños y las niñas. Por ejemplo, la escala cualitativa del desarrollo infantil (ICBF, 2016) muestra la relación dinámica que existe entre los aspectos individuales y los comunes, aportando al conocimiento que tiene la maestra o el maestro sobre el desarrollo infantil, sin que sea el único referente. Lo mismo sucede con otros instrumentos que tienen este alcance y que complementan el proceso de valoración.

El análisis que se hace de las escalas en contraste con las observaciones y escuchas se puede registrar en instrumentos de anotación rápida como cuadros y esquemas o en instrumentos abiertos como los diarios o las bitácoras. Estos últimos tienen la ventaja de poder incluir observaciones, preguntas e hipótesis sobre el desarrollo y cómo potenciarlo, valiéndose de la anotación de anécdotas, situaciones o acciones que evidencian el aprendizaje, como la siguiente:

Por ejemplo:

Juliana le escribe una carta de cumpleaños a su maestra Mercedes con su grafía propia. Cuando se la entrega, le pide que la lea. Mercedes la anima a que ella lo haga y entonces Juliana le pregunta: ¿Cierto que aquí no dice nada? La maestra le responde: esa es tu forma de escribir, a lo que la niña replica: no dice nada porque no la puedes leer, hay unas letras que sí podemos leer todos... ¿cómo se escribe "Mercedes"? En este registro la maestra identifica que Juliana se encuentra en el momento de reconocer que la escritura se realiza a partir de un código convencional que ella quiere aprender y que además ha construido sus propias hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua escrita que le han posibilitado construir la carta.

Este tipo de registros son el insumo para estructurar los informes que se entregan a las familias, los cuales deben estar escritos en un lenguaje cotidiano y accesible, de tal manera que madres, padres y acudientes puedan comprenderlos, hacer preguntas y establecer diálogos con la maestra o el maestro.

También son una herramienta para realizar las entregas pedagógicas de los niños y las niñas a las maestras y los maestros del otro nivel. En este caso, más allá de entregar un documento escrito, se trata de buscar un momento de encuentro para hablar de los niños y las niñas, de sus familias y de las formas particulares en que juegan, exploran y crean, y sobre cuáles serían las mejores formas de plantear el proceso de acogida.



EL DIARIO

de una maestra



En mi diario tengo tres secciones para escribir lo que acontece en mi práctica pedagógica, una corresponde a las estrategias pedagógicas, la otra, al desarrollo de los niños y las niñas y una tercera en la que anoto qué tanto trabajo con las familias. Todo esto, me sirve de insumo para construir los informes trimestrales que me permiten dialogar con las mamás, papás, abuelas, etc., sobre el desarrollo de los niños. Intento escribir sobre ellos cada semana, sobre las estrategias cada quince días y sobre el trabajo con las familias cada mes.

Estrategias pedagógicas

Proyecto de aula: Siempre pensé que el interés de los niños y las niñas era sobre los animales, pero revisando me di cuenta que sus preguntas eran sobre los movimientos de los animales, y así identifiqué que el proyecto y su desarrollo fue movido por las inquietudes de los niños y las niñas, más que por un tema de trabajo, es decir, sus preguntas superan la elección de un tema, no se trata entonces de poner un nombre al proyecto: los animales, sino reconocer cuál es el verdadera motivación de los niños y las niñas, en este caso el movimiento. Así que los escuché y los conduje a analizar sus hipótesis a partir de preguntas, por ejemplo, cuando hablamos sobre las arañas.

Taller de experimentos: siempre pensé que un taller tenía una estructura muy rígida y que requería de un inicio a partir de una pregunta, la realización de una experiencia y el cierre a partir de unas conclusiones que hacíamos entre todos. Sin embargo, cuando Tomás trae el caracol y Ana se pone a llorar cuando hablamos de las arañas, se convierte en un espacio de creación y de exploración científica; el taller no pierde su intención, y cobra vida con las propuestas de los niños. Además, se complementa muy bien con nuestro proyecto de aula.

Desarrollo de los niños y las niñas: este año tengo un grupo conformado por 25 niños y para poder registrar el desarrollo de cada uno de ellos elijo puntualmente a tres niños cada día. Es así como pude ver en uno de estos días, que:

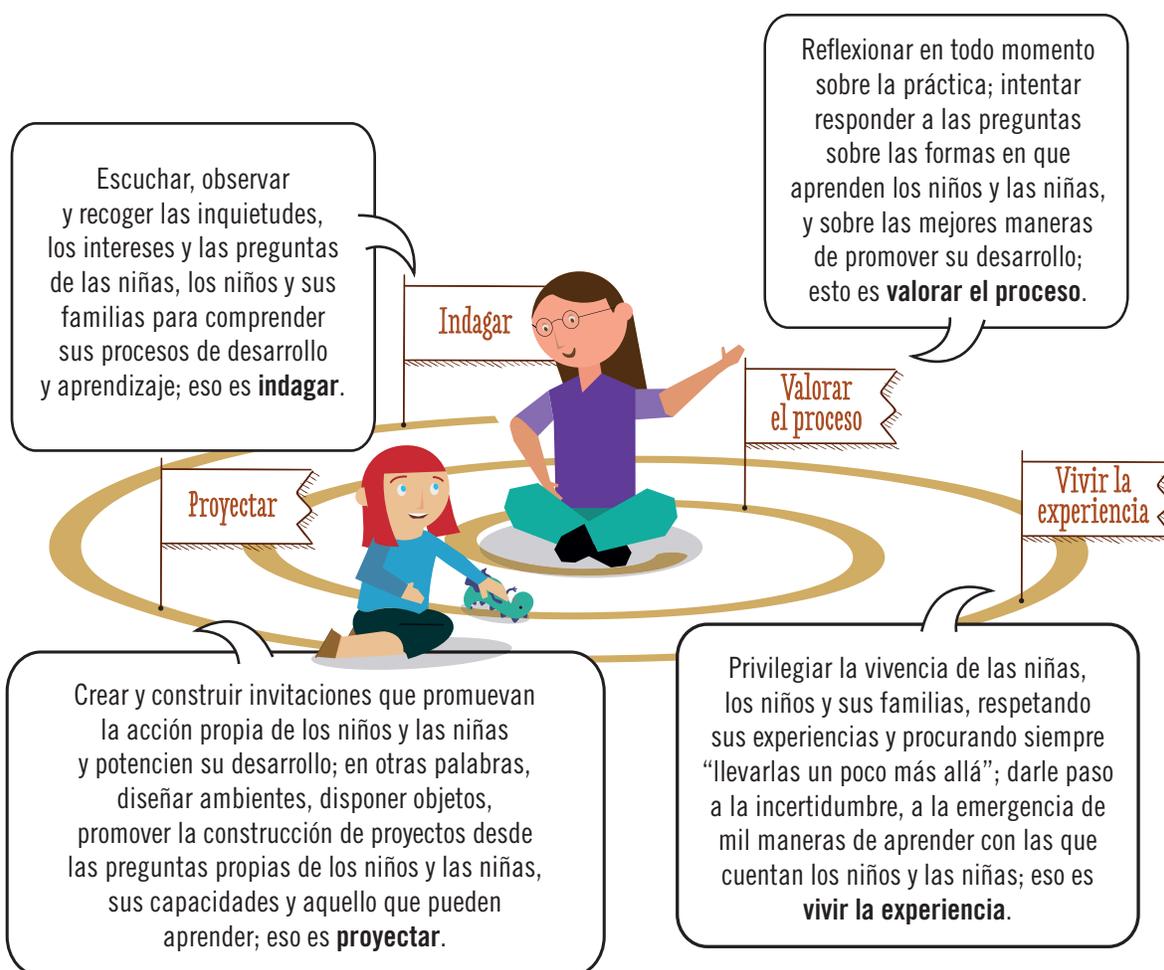
- María ha estado irritable. Volvió a llorar y a gritar cuando otro niño quiere el juguete que ella trajo de casa. Debo acompañarla más de cerca en los espacios de juego libre para que pueda lograr compartir sin que se sienta atacada, mostrándole como poner en palabras los sentimientos y cómo usarlas para llegar a acuerdos.
- Pedro encontró la oportunidad para contar y medir el recorrido de los caracoles al usar sus pasos y hacer comparaciones entre las distancias que alcanzaron cada uno.
- A Tomás le gusta contar cuántas niñas y niños vinieron cada día y hacer clasificaciones. Por ejemplo, cuenta cuántos niños y niñas están en el salón y se anima a decir: “Si somos doce niños y faltaron tres... hoy somos nueve niños”.

Familias:

En los espacios de juego libre con las familias, me he dado cuenta que saben muchas canciones y las cantan a sus hijos mientras juegan con ellos, las voy a invitar a que construyamos un cancionero para nuestra biblioteca. Además, voy a invitar al tío de Pedro a que nos cuente que más sabe de las arañas.

Cada mes tengo una reunión con mis compañeras y los equipos interdisciplinarios en la que compartimos nuestras notas y apreciaciones sobre el desarrollo de las niñas y los niños, la vinculación de las familias, las oportunidades que tenemos en la comunidad para explorar y lo vivido en las experiencias, queremos, al final del año, publicar nuestras experiencias pedagógicas para compartirlas en la página web del colegio y así dar a conocer lo que hacemos.

En síntesis



Toda práctica pedagógica requiere estar organizada desde diferentes elementos que le den sentido al trabajo que hacen las maestras y los maestros con niños, niñas y familias, de manera que todos tengan oportunidades de aprender y desarrollarse garantizando la equidad y la calidad de la educación.



Bibliografía

- ABAD, J. (2014). *El lenguaje corporal: simbología de las acciones en los espacios de Juego*. En Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura –OEI. (Ed.), *Arte, Educación y Primera Infancia: Sentidos y Experiencias* (pp. 67-76). Madrid, España: OEI.
- BARKER, D. (1998). *Mothers, Babies, and Health in Later Life*. Edinburgh: Churchill Livingstone.
- BÁRCENA, F. (1991). *Teoría de la educación y conocimiento práctico*. Sobre la racionalidad práctica de la acción educativa. *Revista Complutense de Educación*, 2(2), 221- 243.
- BÁRCENA, F., Lartosa, B., Mélich, S. (2006). *Pensar la educación desde la experiencia*. *Revista portuguesa de pedagogía*, 40(1), 233-259.
- BASEDAS, E y Huguet T. (2006). *Enseñar y aprender en la educación infantil*. Barcelona: Editorial Graó.
- BEJARANO, D. y SÁNCHEZ, A. (Comp.). (2014). *Hacia la implementación del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI-*. Bogotá: Fundación Centro Internacional para la Educación y el Desarrollo Humano-CINDE.
- BENAVIDES, J. (2015). *Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo: una aproximación crítica al pensamiento piagetiano*. *Infancias Imágenes*, 14(2), 145-154. DOI: 10.14483/udistrital.jour.infigm.2015.2.a11
- BERDICHEVSKY, P. (2009). *Primeras huellas. El lenguaje plástico visual en el Jardín Maternal*. Buenos Aires: HomoSapiens
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1993). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BRAZELTON, B. (2005). *Adiós pañales*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.
- BROOKER, L., y WOODHEAD, M. (Eds). (2008). *El desarrollo de las identidades positivas*. Reino Unido: The Open University.
- BROWN, J., COLLINS, A. & DUGUID, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- CABREJO, E. (s.f.). *La lectura comienza antes de los textos escritos*. Recuperado de: <http://www.cobdc.net/12JCD/wp-content/materials/SALA_E/CABREJO_lectura_comienza.pdf>
- CALMELS, D. (s.f.). *El juego corporal: el cuerpo en los juegos de crianza*. Recuperado de: <<http://jurecmar-delplata.org.ar/wp-content/uploads/2016/03/Eljuegocorporal.pdf>>
- CAST (Center for Applied Special Technology) (2011). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. (Alba, C., Sánchez H., Sánchez, J. M. y Zubillaga del Río, A.) versión 2.0 (2013): *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Texto completo (versión 2.0). Recuperado de: <http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_v2.0- full_espanol.docx> [consultado el 24/6/2014].
- CASTAÑEDA, E. y ESTRADA, M. (s.f.). *Lineamiento Técnico de Participación y Ejercicio de la Ciudadanía en la Primera Infancia*. Recuperado de: <<http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/6-De-Participacion-y-ejercicio-Ciudadania-en-la-Primera-Infancia.pdf>>
- CENAMEC (1980). Boletines. *Matemática Primaria No.2*. Caracas: Autor.

- CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO –Cinde. (2013). *Sistema de valoración del desarrollo infantil en la primera infancia en el Distrito Capital*. Marco conceptual del desarrollo infantil entre los cinco y los ocho años. Convenio de asociación SDIS-SED-CINDE.
- (COKER, D. 2007). *Writing instruction for young children: methods targeting the multiple demands that writers face*. En Graham, S.; MacArthur, C. y Fitzgerald, J. (Eds) *Best practices in writing instruction*. (pp. 101-118) New York: Guilford press.
- COLL, C., COLOMINA, R., ONRUBIA, J., ROCHERA, M.J. (1992). *Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de mecanismos de influencia educativa*. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- COMISIÓN INTERSECTORIAL DE PRIMERA INFANCIA –CIPI (2013). *Fundamentos, técnicos, políticos y de gestión*. Recuperado de: <<http://www.decerosiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>>
- CORPORACIÓN MUNICIPAL DE CASTRO (2014). *Un currículo culturalmente pertinente para los niños y las niñas de la comuna de Castro*. Chiloé, Chile
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE ANDALUCÍA (2008). *Currículo de la educación infantil en Andalucía*. Área: 1. Conocimiento de sí mismo y la autonomía personal. Recuperado de: <<http://www.e-torredabel.com/leyes/Infantil-Loe-Andalucia/autonomia-personal-educacion-infantil-LOE-andalucia.htm>>
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. (2016). Ley 1804. *Política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de Cero a Siempre*. Recuperado de: <<http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201804%20DEL%2002%20DE%20AGOSTO%20DE%202016.pdf>>
- CHAVES, S. A. (2004). *Hacia una educación infantil de calidad*. *Revista Educación*, 28(1), 55-69.
- CHAUX, Enrique y otros. *Pedagogía del cuidado*. Recuperado de <<https://es.scribd.com/document/343416497/2-7-Pedagogi-a-del-cuidado>>
- DE TEZANOS. A. (2007). *Oficio de enseñar - saber pedagógico: la relación fundante*. *Revista educación y ciudad* (12) 7-26
- DEL CARMEN, L.-ZABALA, A. (1991): *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro*. Madrid: CIDE, MEC.
- DEWEY, J. (1970). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- DÍAZ, A. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 5(2), pp. 105-117.
- DIEZ, M. (2013). *10 ideas clave: la educación infantil*. Barcelona: Editorial Graó.
- DOWNER, J; SABOL, T & HAMRE, B (2010) *Teacher–Child Interactions in the Classroom: Toward a Theory of Within- and Cross-Domain Links to Children’s Developmental Outcomes*. *Early Education and Development*, 21(5), 699-723, Recuperado de: <<http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2010.497453>>
- EISNER, E. (1987). *Procesos cognición y currículum*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- EISNER, E. (2002). *La escuela que necesitamos*. Ensayos personales. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- FANDIÑO, G., REYES, Y., MARTÍN, C. y DURÁN, S. (2012). *Una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia*. Documento base para la construcción del lineamiento pedagógico de educación inicial nacional. Ministerio de Educación Nacional.
- FERMÍN, M. (2007). *Retos en la formación del docente de Educación Inicial: La atención a la diversidad*. *Revista de Investigación*, 62, 71-91.

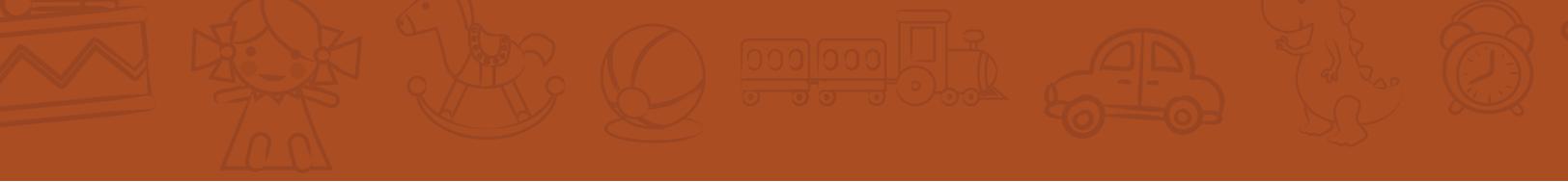
- FERRO, M. (2012). *Makruma. El don entre los iku e de la Sierra Nevada de Santa Marta*. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- FLÓREZ, R., RESTREPO, M. y SCHWANENFLUGEL, P. (2007). *Alfabetismo emergente: investigación, teoría y práctica El caso de la lectura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- FLÓREZ, R. y GÓMEZ, D. (2013). *Leer y escribir en los primeros grados: retos y desafíos*. Bogotá: Universidad Nacional De Colombia
- GAMBA, A. *Primera infancia, movimiento expresivo y discapacidad*. Recuperado de: <<http://maguared.gov.co/primera-infancia-movimiento-expresivo-y-discapacidad-estableciendo-puentes-comunicantes>>
- GARCÍA, A. (2001). *Conceptualización del desarrollo y la atención temprana desde las diferentes escuelas psicológicas*. Modelo ecológico/modelo integral de atención e intervención temprana. Recuperado de: <http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-temprana/modelo_ecologico_y_modelo_integral_de_intervencion.pdf>
- GELMAN, R., BRENNEMAN, K., MACDONALD, G. y ROMÁN, M. (2010). *Preschool pathways of Science*. Facilitin scientific ways of thinking, talking, doing and understanding. Paul H. Brookes Publishing:USA
- (HOOVER y GOUGH, 1990). *The simple view of reading*. Reading and writing. En: An interdisciplinary Journal (2), 127 -160.
- HART, R. (1993). *La participación de los niños de la participación simbólica a la participación auténtica*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF.
- HOYUELOS, A. (2008). *Los tiempos de la infancia*. Recuperado de: <http://ice2.uab.cat/jor_infantil_VIII/materials/conf2.pdf>
- GAJARDO, A. R. (2010). *Importancia dada por las educadoras de párvulos y profesores/as básicos/as al trabajo de articulación curricular entre niveles*. Horizontes Educativos, 15(2), 23-31.
- GERVILLA, Á. (2006). *El currículo de Educación Inicial*. Madrid: Narcea Ediciones.
- GOLDSCHMIED, E. y JACKSON, S. (2000). *La educación infantil de 0 a 3 años*. Madrid: Morata.
- HONNETH, A. (2009). *Patologías de la razón*. Historia y actualidad de la teoría crítica. Buenos Aires: Katz
- HOYUELOS, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro
- HOYUELOS, A. (2010). *La identidad de la educación infantil*. Educação Santa Maria, 35(1), 15-24.
- HYSON, M., BIGGAR TOMLINSON, H. y MORRIS, C. (2009). *Quality Improvement in Early Childhood Teacher Education: Faculty Perspectives and Recommendations for the Future*. Early Childhood Research & Practice, 11(1), 1-17.
- IMBERMON, F. (Ed.) (1999) *La educación del siglo XXI*. Los retos del futuro inmediato. Barcelona: Graó
- INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR. (2016). *Escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil – Revisada*. Recuperado de: <<http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/procesos/misionales/promocion-prevencion/primera-infancia/MANUAL%20T%C3%89CNICO%20ESCAL%20DE%20VALORACI%C3%93N%20CUALITATIVA.pdf>>
- INSTITUTO DISTRITAL DE LAS ARTES -IDARTES-. (2015). *Tejedores de vida*. Arte en la primera infancia. Bogotá: Buenos y Creativos.
- KARMILOFF-SMITH, A.; INHELDER, B. (1974/5). *If you want to get ahead, get a theory*. Cognition, 3, 195-212.

- (J. I. Pozo en M. Carretero y J. A. García Madruga (comps.), *Lecturas 1 de Psicología del Pensamiento*, Madrid, Alianza, 1984).
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. USA: Cambridge University Press
- LARROSA, J. (2003). *Experiencia y pasión*. En J. Larrosa. (Ed.) *Entre las lenguas, lenguaje y educación después de Babel* (pp . 165-178). Barcelona: Laertes.
- LÓPEZ, M. (2013). *Un mundo abierto, cultura y primera infancia*. Bogotá: Cerlalc.
- LÓPEZ, M. (2009). *Los niños son un cuento: Lectura en la primera infancia*. En 9º congreso Nacional de Lectura, llevado a cabo en la 22º Feria internacional del Libro, Bogotá, Colombia.
- MALAGUZZI, L. (2001). *La educación infantil en Regio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- (MALAJOVICH, A. 2006). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial, una mirada latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI
- MAQUIEIRA, L. (2007). *El desarrollo emocional del niño pequeño*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- MICHEL Fabre (2011). *Experiencia y formación: la Bildung*. *Revista Educación y Pedagogía*,. 23 (59), 215-225.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Corponiño. (2006). *Parámetros básicos para la educación de la primera infancia*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1998). *Serie de Lineamientos Curriculares Preescolar*. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2014a). *El sentido de la Educación Inicial* (Documento No. 20). Bogotá, Colombia: MEN.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2014b). *El arte en la Educación Inicial* (Documento No. 21). Bogotá, Colombia: MEN.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2014c). *El juego en la Educación Inicial* (Documento No. 22). Bogotá, Colombia: MEN.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2014d). *La literatura en la Educación Inicial* (Documento No. 23). Bogotá, Colombia: MEN.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2014e). *La exploración del medio en la Educación Inicial* (Documento No. 24). Bogotá, Colombia: MEN
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2015). *Bases curriculares para la Educación Inicial*. Documento de Trabajo. Bogotá, Colombia: MEN
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2016) *¿Qué dice aquí?... ¿Cómo se escribe esta palabra? Orientaciones para promover la lectura y escritura emergente en el grado de transición*. Bogotá, Colombia: MEN.
- MOREAU DE LINARES, L., MALAJOVICH, A. y DE LEÓN, A. (2001). *Pensando en la educación infantil: la sala de bebés*. Octaedro
- MOYA, Andrés. *La matemática de los niños y las niñas*. Contribuyendo a la equidad. *Sapiens*. Revista Universitaria de Investigación. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/pdf/410/41050203.pdf>>
- MURIAS, T. y RICOY, L. (2002). *La atención a la diversidad en el aula: estrategias y recursos*. En: J. González (Ed.) *Necesidades educativas especiales e intervención psicopedagógica* (123-162). España: Universidad de Alcalá.

- NODDINGS, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools: an alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS (2010). *Primera Infancia: Una mirada desde la neuroeducación*. Lima: OEA.
- PALACIOS, J. y PANIAGUA, G. (2005). *Educación Infantil. Respuesta Educativa a la Diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- PELUSO, L. (1997). *Lengua materna y primera: ¿son teórica y metodológicamente equiparables?* Recuperado de: <<http://www.cultura-sorda.org/lengua-materna-y-primera-son-teorica-y-metodologicamente-equiparables>>
- PITLUK, R. (2007). *Educación en el jardín maternal*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- PICKLER, E. (1984). *Moverse en libertad: Desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Narcea Ediciones.
- REPÚBLICA DE ARGENTINA (2016). *Diseño curricular para la educación inicial de los 45 días a los 2 años*. Recuperado de: <<http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/nivel-inicial>>
- REPÚBLICA DE ARGENTINA (2000). *Diseño curricular para la educación inicial de los 2 años a los 3 años*. Recuperado de: <<http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/nivel-inicial>>
- REPÚBLICA DE ARGENTINA (2000). *Diseño curricular para la educación inicial de los 4 años a los 5 años*. Recuperado de: <<http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/nivel-inicial>>
- REYES, Y. (2007). *La casa imaginaria*. Bogotá: Editorial Norma.
- ROCHAT, P. (2004). *El mundo del bebé*. Madrid: Morata.
- ROGOFF, B. (1990) *Apprenticeship in Thinking: Cognitive development in social context*. Nueva York: Oxford University Press.
- SÁNCHEZ, J. (2004). *Orfandades infantiles y adolescentes*. Introducción a una sociología de la infancia. Quito: Ediciones Aby-Yala.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL, SECRETARÍA DISTRITAL DE INTEGRACIÓN SOCIAL. (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la educación inicial en el Distrito*. Bogotá.
- SOTO, C. y VIOLANTE, R. (2008). *Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción*. Barcelona: Paidós.
- TOMASELLO, M. (2007). *Por qué cooperamos*. Buenos Aires: Katz Editores.
- VIDAL, C. Y LAGUÍA, M. (1991). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0 - 6 años)*. Barcelona: Editorial Graó.
- VILA, I. (2000). *Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas*. Revista Iberoamericana de Educación (22) 41-60.
- VIGOTSKY, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.
- VYGOTSKY, L. (1982). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Pueblo y Educación.
- WERSTCH, J. 1985. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- WOOD, D., BRUNER, J. S. y ROSS, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. Journal of Child Psychology and Psychiatry (17), 89-100.
- ZULUAGA, J. (2002). *Neurodesarrollo y Estimulación*. Bogotá: Panamericana.







Ministerio de Educación Nacional
Viceministerio de Preescolar, Básica y Media
Dirección de Primera Infancia

Calle 43 # 57 - 14
Centro Administrativo - CAN
Bogotá, Colombia
Teléfono 222 2800

www.mineducación.gov.co



GOBIERNO DE COLOMBIA



MINEDUCACIÓN

**de cero
a Siempre**
ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA