



Hacia una comprensión de las experiencias de aprendizaje en la etapa inicial escolar, como estrategia para el fortalecimiento de los procesos autónomos infantiles¹

Towards an Understanding of Learning Experiences in the Initial School Stage, as a Strategy for Strengthening Children's Autonomous Processes

Autoras:

Tatiana Paola Ocampo Ortega²

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2722-9824>

Luz Adriana Castaño Vergara³

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7878-8713>

Olga Lucía Molina Torres⁴

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4294-2827>

Recibido: 10/07/2024

Aprobado: 11/07/2024

DOI: 10.53995/rsp.v16i1.1696

Resumen

Este estudio se enfoca en la consolidación de los procesos autónomos infantiles como elementos esenciales, fundamentando la comprensión del desarrollo integral del niño, la importancia de experiencias de aprendizaje significativas y la intencionalidad formativa en entornos escolares y otros contextos educativos. El propósito es brindar a los niños la oportunidad de explorar el mundo, fomentando la autonomía mediante actividades que desarrollen la independencia progresiva del adulto.

1 Resultado de Investigación

2 Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental (ISER- Pamplona, Norte de Santander). Especialista en Pedagogía y Didáctica (Universidad Católica de Oriente, UCO). Magister en Educación (Universidad Católica de Oriente, UCO). tati2648@yahoo.es

3 Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental (ISER- Pamplona, Norte de Santander). luz.a.castaovergara156@gmail.com

4 Licenciada en Pedagogía Infantil (Universidad de Antioquia). Especialista en Pedagogía y Didáctica (Universidad Católica de Oriente, UCO). Magister en Educación (Universidad Católica de Oriente, UCO). oluciamolina@gmail.com

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional

El artículo presenta cuatro categorías emergentes: (a) aproximaciones cognitivas y comportamentales en experiencias de aprendizaje; (b) estructuras de desarrollo para el autocuidado y cuidado del entorno; (c) relaciones del juego con el esquema corporal y las emociones, y (d) resignificación de espacios interactivos de aprendizaje. Estas categorías promueven un aprendizaje inspirador y experiencial, fortaleciendo hábitos de independencia y vinculando mente, cuerpo y emoción. La investigación, de naturaleza cualitativa, utiliza diversas estrategias metodológicas que potencian el humanismo, adoptando un paradigma hermenéutico y basándose en la investigación-acción. La observación participante, el juego de roles y el mural de situaciones se emplean como métodos de recopilación de información. El objetivo general es desarrollar estrategias efectivas para fortalecer los procesos autónomos en niños y niñas menores de 4 años en el Preescolar Comfama El Carmen de Viboral, integrándolos de manera cohesionada a la intención formativa.

Palabras clave: procesos autónomos infantiles, experiencias de aprendizaje, espacios interactivos de aprendizaje, cuidado de sí del otro y de lo otro, autonomía, desarrollo psicológico en la etapa inicial escolar, relación familia-escuela.

Abstract

This study focuses on the consolidation of autonomous child processes as essential elements, underpinning the understanding of the integral

development of the child, the importance of meaningful learning experiences, and formative intentionality in school environments and other educational contexts. The purpose is to provide children with the opportunity to explore the world, fostering autonomy through activities that progressively promote independence from adults. The article introduces four emerging categories: cognitive and behavioral approaches in learning experiences, developmental structures for self-care and environmental care, the relationship of play with body schema and emotions, and the redefinition of interactive learning spaces. These categories promote inspiring and experiential learning, strengthening habits of independence and linking mind, body, and emotion. The qualitative research employs various methodological strategies that enhance humanism, adopting a hermeneutic paradigm and based on Action Research. Participant observation, role-playing, and the mural of situations are used as methods of data collection. The overall objective is to develop effective strategies to strengthen autonomous processes in children under 4 years old at the Comfama El Carmen de Viboral preschool, integrating them cohesively with formative intent.

Keywords: children's autonomous processes, learning experiences, interactive learning spaces, care of self and other, autonomy, psychological development in the initial school stage, family-school relationship.

Introducción

La presente investigación nace del interés por comprender los procesos autónomos infantiles en la etapa inicial escolar, en tanto que se identificaron tensiones y límites en aspectos afines a la relación familia-escuela, a la formación de hábitos y a la participación de los sujetos en la acción educativa. Por tanto, la razón que motivó la búsqueda del objeto de investigación partió de las bases curriculares de la educación preescolar en Colombia, con el fin de tener un referente que posibilitara conocer cómo se han planteado, a nivel nacional, las directrices de educación en la primera infancia, en relación con las prácticas educativas que propician en los niños y niñas una mayor autonomía.

Estos lineamientos tienen su enfoque en el reconocimiento de un saber en los niños, la interacción con su contexto, la generación de situaciones que estimulan el inicio de la escolaridad, el acercamiento a la ciencia y la vivencia de situaciones sociales. Por medio de estas, como señala el Ministerio de Educación Nacional (MinEducación, s.f.), “el niño va logrando su desarrollo afectivo [...] de la misma forma como las otras personas, especialmente los más cercanos y significativos para él, [...] las asumen y le ayudan a vivirlas” (p. 18). Esto implica facilitar la expresión de sus emociones y promover espacios de aprendizaje que permitan fortalecer la propia autonomía. Dicho contexto se evidenció en el Preescolar Comfama ubicado en El Carmen de Viboral, que acompaña el proceso formativo de niños y niñas entre los 3 y los 4 años, una institución de carácter privado aprobada por las respectivas Secretarías de Educación, municipales y departamentales, que ofrece educación preescolar.

En otra línea: los antecedentes, es crucial resaltar la correlación existente entre el desarrollo motor y la autonomía, como señala Imán Cruz (2020). Esta autora proporciona valiosas perspectivas sobre cómo el progreso motor puede influir directamente en la capacidad de los individuos para desenvolverse de manera autónoma. En adición, Karolys Peñaherrera (2021) ofrece una mirada profunda al reconocimiento de la identidad y las diversas alternativas que existen para lograr este reconocimiento. Este aspecto es esencial en el contexto de la formación integral de los individuos, ya que la identidad juega un papel fundamental en el desarrollo personal y social.

Por último, en relación con la categoría de relación familia-escuela, cabe señalar cómo ambos agentes tienen responsabilidad sobre los niños; no son entidades ajenas las que enseñan y forman de manera aislada. Al reconocer que son dos espacios donde los infantes adquieren su conocimiento, Cabrera Muñoz (2009) establece que “la Educación es una tarea compartida entre padres y educadores cuyo objetivo es la formación integral del niño y la niña” (p. 1). Después de los primeros meses y años de vida del ser humano, este se encuentra con el gran universo que es la escuela, el lugar donde se comparte y se aprende, se disfruta y se alcanzan metas individuales y grupales. La escuela se convierte en la segunda casa para los estudiantes y allí radica la importancia de que el proceso de formación esté articulado con la educación que

han recibido en su hogar (Alcaraz *et al.*, 2006). La colaboración entre la familia y la institución educativa donde los hijos están matriculados es un hecho incuestionable en la comunidad académica y en la sociedad contemporánea. Es así que la presente investigación tuvo como horizonte responder la siguiente pregunta: ¿cómo fortalecer procesos de autonomía e independencia articulados a la intención formativa en niños y niñas menores de 4 años?

Método

Esta investigación estuvo basada en el enfoque cualitativo, que Mieles Barrera *et al.* (2012) definen como el enfoque que “reivindica la realidad subjetiva e intersubjetiva como campo de conocimiento, la vida cotidiana como escenario básico de investigación, el diálogo como posibilidad de interacción, e incorpora la multidimensionalidad, diversidad y dinamismo como características de las personas y sociedades” (p. 197). Por esta razón, se enfatiza en la comprensión de las realidades humanas y en su estructura de relaciones, brindando una explicación integral de los comportamientos del ser y sus manifestaciones.

Es así como, desde este enfoque, se posibilita la utilización de diversas estrategias metodológicas, potenciando el humanismo interesado por la construcción de la persona y la conformación del tejido social. Como sugieren García Chacón *et al.* (2002), no se buscan verdades absolutas, sino una comprensión de las perspectivas de las personas con las cuales se interactúa.

La apuesta investigativa se enmarca en el paradigma hermenéutico, según Rodríguez Sosa (2003). Este paradigma se ubica en el escenario natural donde suceden los hechos, recolectando datos en su contexto original. El objetivo es otorgar significado a estos datos de acuerdo con las interpretaciones que los sujetos involucrados dan a sus acciones. Se profundiza en cómo estos sujetos interpretan y explican sus acciones, considerando aspectos como el juego de roles y los espacios propicios para conversaciones transformadoras. El investigador hermenéutico opta por la subjetividad, no solo por ser inevitable, sino porque es precisamente en ese espacio donde se pueden desvelar las construcciones de los sujetos. De esta manera, investigador y objeto se fusionan como una entidad.

El método utilizado en esta apuesta investigativa fue la investigación-acción, definida por Rodríguez Sosa (2003) como un proceso reflexivo-activo. Este enfoque requiere la implicación tanto individual como colectiva de los sujetos que participan en él. Dinámicamente, establece una conexión entre la reflexión, destinada a la generación de conocimiento, la acción transformadora y la formación de los actores involucrados en el proceso en sí.

Dicho lo anterior, partimos de que este tipo de investigación permite identificar, analizar y tramitar dificultades que pueden presentarse en los procesos de formación, además de leer, describir e interpretar los significados del proceso en estudio. Por tales razones, este método adquiere un carácter importante en el proceso educativo,

pues lleva a que el maestro, desde su quehacer pedagógico, vea, reflexione, analice y estudie los componentes educativos que intervienen en el proceso y en su contexto. De allí que uno de los intereses de la investigación cualitativa enfocada desde la investigación-acción sea el de nutrir el proceso de investigación desde la operación de la práctica educativa. Basados en la metodología y en el enfoque y el paradigma seleccionados, se han definido diversas técnicas e instrumentos interactivos en el marco de la investigación-acción, los cuales se presentan como un conjunto de estrategias y herramientas diseñadas para fomentar la participación, la reflexión y el análisis de la información.

Entre estas técnicas, se destacan la observación participante, el juego de roles y el mural de situaciones, las cuales se consideran fundamentales, ya que no solo posibilitan la planificación, ejecución y reflexión de la acción, sino que también permiten visualizar el fenómeno objeto de estudio y su contexto. La observación participante se presenta como una herramienta que busca observar, escuchar y experimentar las realidades, mientras que el juego de roles y el mural de situaciones se conciben como procedimientos prácticos que facilitan el descubrimiento, la evaluación y el contraste de la información científica con la experiencia concreta en el ámbito educativo. A continuación, se da una explicación más extensa de cada una de estas técnicas.

La observación participante se concibe, desde MinEducación (2014), como una estrategia para acompañar a los niños y niñas de manera integral, involucrándose no solo desde la observación a distancia, sino participando activamente a lo largo de su jornada. Esto permitió una reflexión que abarcó muchos aspectos de manera general y específica, constituyendo el punto de partida para plantear interrogantes que orientaron experiencias y delimitan nuevas observaciones. En lo que respecta a su interacción pedagógica, los agentes educativos actúan como observadores constantes de los niños y niñas; intervienen con prudencia cuando es necesario, pero mantienen su distancia para proporcionarles libertad en la toma de decisiones, permitiendo así su exploración y fomentando el desarrollo de su autonomía.

El juego de roles se plantea, desde Polo-Acosta *et al.* (2019), como una estrategia didáctica entre las actividades pedagógicas que se planteaban, partiendo de la necesidad de desarrollar capacidades para tomar decisiones, para desarrollar habilidades sociales, como la empatía y el manejo de conflictos, de manera constructiva en el aula y para liderar acciones en pro de los hábitos de independencia y autonomía.

Finalmente, Díaz y Hernández (2002) definen el mural de situaciones como estrategia y ejercicio de apoyo que permite contrarrestar los hallazgos en el proceso de análisis. De este modo, se convirtió en una herramienta que posibilitó la reconstrucción, la interpretación y la participación desde los diferentes puntos de vista y en un procedimiento que promovió la integración de saberes expuestos al público (en forma de mural horizontal) y que identifica a las personas como entes participativos que poseen innumerables conocimientos, los cuales, en escena, apoyaron la lógica de la investigación. De manera individual, los niños expresaron lo que piensan frente al tema por medio de dibujos, símbolos y escritos, y de manera grupal, expresando cada

uno su punto de vista y construyendo una visión compartida que representó las ideas de cada uno y la interpretación y observación de las expresiones y vivencias de los niños, las familias y los docentes.

Los participantes en la investigación fueron cinco estudiantes entre los 3 y los 4 años de edad, con sus respectivos padres de familia, y se eligieron teniendo en cuenta los siguientes criterios de selección: ausentismo en las actividades escolares, mayor dependencia del adulto cuidador, dificultades para realizar sus actividades básicas y rutinas del día, falencias en el seguimiento de instrucciones sencillas y pocas manifestaciones del lenguaje oral. También se eligieron tres docentes del preescolar, que atendieron a los niños participantes de la investigación. Para el análisis de la información, se hizo, inicialmente, la reducción de los datos; en este punto, una vez aplicados los instrumentos y transcritos, se procedió a su registro en una ficha de contenido, la cual permitió ir identificando vacíos e inconsistencias en el proceso de recolección de información, así como la emergencia de análisis preliminares para dar cuenta del objeto de investigación.

Una vez aplicados todos los instrumentos a través de la secuencia didáctica y realizado el respectivo registro, se procedió con el proceso de codificación y categorización. Este se sustentó en el desarrollo de una matriz para el análisis, en la cual se plasmaron los tres tipos de codificación: la codificación abierta (CA), la codificación axial (CAX) y la codificación selectiva (CSEL). La elaboración de la matriz posibilitó identificar las categorías centrales emergentes de la investigación, a partir del análisis de la información recogida, y la generación de los datos desde un ejercicio hermenéutico interpretativo, el cual estuvo basado en dos momentos, el primero de ellos referido a la identificación de los aspectos teóricos de las categorías iniciales que tuvieran relación con el horizonte de sentido que surgió en las categorías centrales emergentes, y el segundo articulado con la triangulación entre las voces de los participantes que aparecen en los instrumentos y que se dotaron de sentido desde los ejercicios de codificación y categorización, así como con la teoría identificada en relación con el objeto y las interpretaciones que se derivaron del proceso de registro en la ficha de contenido, y también con el análisis descriptivo-interpretativo que surgió de la codificación selectiva.

Resultados y discusiones

La respuesta al objeto de estudio surgió a partir del abordaje hermenéutico de las cuatro categorías centrales emergentes de la investigación. Se respondió, desde una perspectiva pedagógica, a la pregunta: ¿cómo fortalecer procesos autónomos infantiles articulados a la intención formativa en niños y niñas menores de 4 años del Preescolar Comfama El Carmen de Viboral?

Los hallazgos y la discusión de los resultados se desarrollaron a partir del abordaje hermenéutico de los datos obtenidos en la aplicación de las técnicas e instrumentos propuestos para la investigación y de la relación de cada una de

las categorías centrales emergentes con el objeto, dando respuesta a la pregunta y visibilizando el alcance de los objetivos para comprender cómo, desde la intención formativa, los niños lograron fortalecer sus propios procesos de autonomía e independencia. Lo que se propuso fue generar una discusión que mostrara aquellas relaciones y contribuciones al saber pedagógico, en la que cada categoría realizó su aporte.

Por lo anterior, se dio cuenta del objeto de estudio a partir de las categorías centrales emergentes, las cuales permitieron pensar en el fortalecimiento de la autonomía, entendiendo el desarrollo psicológico en la etapa inicial escolar y la relación familia-escuela. Lo anterior se podrá evidenciar a lo largo de los siguientes apartados.

Aproximaciones cognitivas y comportamentales frente a las experiencias de aprendizaje en el contexto escolar

Las aproximaciones cognitivas y comportamentales frente a las experiencias de aprendizaje en el contexto escolar encaminaron los procesos autónomos infantiles, los cuales, articulados al objeto de investigación, se convirtieron en horizonte de sentido y centraron la mirada en las relaciones de los niños y niñas, conjugando aprendizajes e interacciones que favorecieron la lógica de los objetivos planteados en la apuesta investigativa. Esta apreciación tomó sentido en palabras de Vygotsky (1982), quien afirma 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” (p. 115).

Las actividades pedagógicas cotidianas, transversalizadas en las secuencias didácticas, permitieron, desde la intención formativa propuesta en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de Comfama, combinar el juego y el pensamiento, el recorrido y el descubrimiento, la intimidad y la relación, la construcción y la contemplación, lo real y lo imaginario, lo que permanece y lo que es transitorio, la presencia y el ocultamiento, la mirada y la escucha, la observación y la memoria para la apropiación de las experiencias de aprendizaje en el contexto escolar. Al respecto, una de las docentes participantes afirmó que

la educación inicial es un puente que permite en los niños y niñas la convivencia, establecer vínculos con pares y adultos y entrelazar con el ambiente natural, social y cultural. Dichas actividades tienen un lugar protagónico en los primeros años de los infantes, dado que potencian el desarrollo de los niños desde las interacciones y relaciones que establecen en la cotidianidad. (E1D1, 40-42)

En este sentido, las experiencias de aprendizaje constitutivas del desarrollo integral de los niños y niñas se direccionan a la primera infancia. Así lo dan a entender Wertsch y Sohmer (1985) al decir que se admite la singularidad de los niños y niñas como individuos únicos e irrepetibles, dado que experimentan un proceso de desarrollo personal que conduce a la manifestación de características distintivas. Estas características, a su vez, influyen en sus ritmos y métodos de desarrollo, así

como en sus cualidades, potencialidades y habilidades, promoviendo el desarrollo al desencadenar cambios significativos o avances revolucionarios.

Es importante mencionar que es en los primeros años y en la interacción con sus pares donde se inicia una búsqueda que los lleva, posteriormente, a encontrar formas de relación con todo lo que los rodea, mejorando sus capacidades de interacción y adquiriendo herramientas más autónomas para desenvolverse en un contexto estrechando vínculos afectivos. Esto se corresponde con lo expuesto por una de las docentes:

El aprendizaje es más vivencial y es una etapa propia en la que los niños están explorando su cuerpo. Es el medio para aprender e interiorizar, de manera más fácil, los conceptos y la manera como se relacionan consigo mismo y con el otro. (E1D3, 118-120)

Con el fin de estimular el desarrollo de la autonomía en los niños, se implementó la estrategia de un plan de apoyo colaborativo que permitió fortalecer la relación familia-escuela y cultivar la imaginación, la creatividad y las habilidades en los niños y niñas, tanto en el preescolar como en el entorno que los circunda, teniendo presente que en los primeros años suceden un sinnúmero de transformaciones biológicas y psicológicas que guardan estrecha relación con las condiciones del contexto en el cual habitan.

La estrategia utilizada para tal fin vinculó a las familias en el proceso de enseñanza, desde la realización de experimentos en casa, relajaciones, abrazoterapias, exploración y vivencias con el medio natural. Todas estas actividades fueron consignadas en una bitácora que permitió la reflexión y la retroalimentación en los entornos familiar y escolar.

Por otra parte, se resaltó la opinión de una de las docentes al referirse al tema de hábitos relacionados con la autonomía, quien señala que estos se trasladan o se ponen en escena en el aula cuando el niño, por sí solo, realiza actividades propias de hábitos de higiene, normas de cortesía y pactos de convivencia:

La integración al grupo de pares permitió estrechar los vínculos afectivos y conformar simbólicamente una tribu en la cual se parte de la escucha como grupo, la exposición de ideas, sentimientos, necesidades y acuerdos que permitan vivencias más cálidas y seguras desde la atención y respeto. Dicho aspecto se debe afianzar constantemente desde el recordar o reforzar acuerdos que partan de las necesidades de la tribu, a medida de sus vivencias diarias. (SD2D, 35-39)

Esta apreciación fue el resultado de las vivencias en el aula al propiciar espacios para el encuentro, la conversación y la mediación de la palabra para comunicar y reconocer al otro. De allí que el uso de esta en el aula tuviera un gran significado, pues dotó al niño de seguridad y confianza al expresar sus gustos, necesidades y emociones, logrando con ello fortalecer su seguridad y autoestima.

Durante los primeros años, el niño crece y aumenta su cúmulo de conocimientos con gran rapidez. La tarea principal del padre y de los educadores es hacer que el niño pueda llegar a valerse por sí mismo en todos los aspectos de su vida. Así lo indica MinEducación (2017): “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” (p. 171). Con base en lo anterior, se 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. (MinEducación, 2017, p. 25)

Por lo tanto, es crucial reconocer al otro, ya que identificarse como un sujeto perteneciente a un determinado contexto implica la necesidad de adaptarse o incorporar ciertas normas culturales. De esta manera, las interacciones y experiencias se manifiestan en las voces de los niños, quienes hicieron comentarios como: “Las tribus pueden crear acuerdos como: hoy yo reparto las cartucheras, Matías la fruta y otras tareas como organizar las sillas. ¿Se puede, profe?” (SD2E4, 45- 46). Lo anterior mostró un camino en el cual se visibilizaron y se trazaron acciones que instauraron en los niños habilidades que requirieron de la menor dependencia del adulto, consiguiendo así mayor autonomía para ejecutar acciones por sí solos, que estuvieron a su alcance, reconociendo los hitos del desarrollo propuestos para su edad.

Estructuras de desarrollo para el cuidado de sí mismo, del otro y de lo otro

Desde esta categoría, se abordó la comprensión de los procesos autónomos infantiles, el desarrollo psicológico en la etapa inicial escolar y la relación familia-escuela, entendiendo las estructuras de desarrollo que llevaron al niño al cuidado de sí mismo, del otro y de lo otro partiendo de sus experiencias de aprendizaje y de las interacciones sociales que, cotidianamente, vive en el entorno escolar, en el familiar y en otros espacios de participación.

Las estrategias didácticas y pedagógicas materializadas en la secuencia educativa, teniendo en cuenta la intención formativa, se situaron como elemento predominante que permitió visibilizar la importancia de las experiencias de aprendizaje para llevar a los niños al reconocimiento del principio vital de pertenencia, que es la consciencia de hacer parte de una comunidad, debido a que, cuando el ser humano siente que “hace parte de”, integra el sentido individual al colectivo para establecer relaciones armónicas con las personas con las que convive.

A este propósito, se añade que el aprendizaje, aunque personal, responde a las condiciones de un ecosistema escolar. Es por eso que los procesos de enseñanza y de aprendizaje fomentaron relaciones interactivas y de convivencia que dieron sentido a la forma de comprender el contexto, la comunidad, el territorio y la cultura. Como lo plantea Hidalgo Hernández (2005):

“[...] Lo que se aprende es la cultura existente. El contenido de ésta se transmite de un individuo a otro y no es un patrimonio innato” (Kroeber, 1953).

En este sentido, la cultura delimitará, el “qué cosa hacer”, “cómo hacerla” y “por qué se hace”, por lo que todas las acciones estarán entonces condicionadas, consciente o inconscientemente, por las normas culturales. (p. 74)

Desde esta perspectiva, la gestión de acciones con alto impacto en la formación de la primera infancia involucró procesos de tipo emocional, cultural, físico y pedagógico, para lo cual el acompañamiento y el fortalecimiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje fueron la herramienta de promoción y el motor de búsqueda en la formación de hábitos de vida y en el desarrollo de potencialidades biológicas, psicológicas y socioculturales. En tal efecto, las docentes manifestaron el esfuerzo diario por instaurar hábitos y rutinas en los niños, se observó la creación de un vínculo que trascendió las fronteras de la escuela. En este punto, una de las docentes alude a que el hábito se construye

acompañando, mostrando, guiando; ese es el rol de nosotros en todo momento, siempre de la mano, acompañando “el viaje”. Ahí inicia un trabajo muy grande que requiere ir paso a paso, con calma, respetando el ritmo de los niños y siendo conscientes de siempre permitirlo y estar vigilantes. (T1D2, 37-40)

Con esta idea previa, se ponen en conversación los conceptos de *identidad individual* e *identidad colectiva*, expuestos en Giménez (s.f.), texto que expone que la teoría de la identidad individual se cruza necesariamente con la colectiva, pues “la identidad del individuo [...] se forma, se mantiene y se manifiesta en y por los procesos de interacción y comunicación social” (p. 10).

Relaciones del juego con el desarrollo del esquema corporal y las emociones

Partiendo del sentido que tienen el juego y la exploración dentro del currículo de la primera infancia, se hizo necesario diseñar y ejecutar actividades transversalizadas por ambos componentes, que apuntaran a potenciar el desarrollo del esquema corporal, la relación del niño con su cuerpo y con el espacio y la construcción de hábitos de autocuidado.

La experiencia de enseñanza, los logros o conquistas obtenidos en el proceso de aprendizaje y la vinculación con la familia mostraron el tejido o relación del juego con el desarrollo del esquema corporal y las emociones. El primer punto del tejido fue la exploración, que cobró gran relevancia en todo el proceso de desarrollo de los niños. Como puerta al reconocimiento del medio, de sí y del otro, de los fenómenos físicos y naturales, fue la exploración el puente hacia el descubrimiento, hacia el aprendizaje.

Esta herramienta, que vinculó a los padres de familia en el proceso formativo de los niños, les permitió ver de cerca el progreso en su aprendizaje desde la ejecución de algunas actividades propuestas en las secuencias didácticas.

Dentro de la cotidianidad del aula, estos postulados se evidenciaron en los espacios y momentos para explorar y jugar, donde los niños pusieron en escena presaberes y nociones que enriquecieron de forma conjunta los contenidos abordados, con expresiones como:

Huele como a tierra y es ¡plastitierra! ¡Plastitierra, qué bien! Amigos, esto se llama arcilla. Ahora Brittany y Dulce decían que era plastilina. La arcilla la sacan de la tierra, por eso huele a tierra, es suavecita y se pueden hacer cosas con ella, figuras. (TE, 50-53)

En esos intercambios comunicativos, dados a través de la palabra, de los gestos, del movimiento, de la corporalidad, se produjeron procesos sensoriales, emocionales y de aprendizaje. En ese espacio se pusieron de manifiesto las herramientas que tienen los niños para imaginar, crear, ser, mostrarse, recrear e incorporarse a la cultura, fundadas primero en las normas, los pactos de convivencia y las representaciones sociales. De este modo, el juego se orientó como una estrategia de enseñanza y de aprendizaje que potenció el desarrollo del lenguaje y la regulación del comportamiento.

Por medio del juego de roles, el uso de la palabra y la escucha adquirieron relevancia, otorgando a los niños un rol protagónico en el descubrimiento de su cuerpo, de su contexto y, por ende, de su aprendizaje, al permitirles verbalizar, dar significado a aquello que los rodea, personificar situaciones, recrear lo que han aprendido de su contexto y tomar aquello que sus pares comparten. Gracias al juego, como lo expone Gómez Cimiano (2003), el ser humano crea las normas del derecho y de la cultura (p. 32), paso fundamental para reconocerse como sujeto social.

Estas normas se construyeron por medio de las rondas, las canciones, los juegos de roles y cada experiencia de aprendizaje donde se siguieron y propusieron acuerdos. Estas metas se lograron de manera progresiva y paralela al desarrollo del lenguaje. En medio de estas experiencias, se tejió un ambiente más respetuoso y ameno, donde los estudiantes se apropiaron del cuidado de los espacios y del otro, de emplear la palabra para acercarse, manifestarse e identificarse como un niño perteneciente a un grupo. Chateau (1958) expone la noción de que el juego desempeña un papel fundamental como medio para reforzar la identidad del individuo, resaltando que el impulso de autoafirmación en los niños implica una constante superación de desafíos, la conquista de obstáculos y el logro de metas personales. En este contexto lúdico, se entrelazan la seriedad de los objetivos perseguidos y la satisfacción que emana de la participación. Según Chateau (1958), el juego representa para el niño una suerte de validación, una prueba que le permite afirmar y consolidar su sentido del yo.

En estas conquistas del yo, se vieron logros como la adquisición de hábitos de higiene, el seguimiento de instrucciones y la realización de trabajo cooperativo, los cuales otorgaron al niño seguridad, confianza en sí mismo y, por ende, menos dependencia de un adulto, cultivando así un espacio más confiable para socializar e ir comprendiendo las dinámicas de interacción de su contexto. Ampliando lo anterior, las actividades grupales y las experiencias de aprendizaje dieron paso al desarrollo de

competencias para establecer relaciones empáticas con el otro. El aula se convirtió en un nicho donde se fue construyendo la identidad y recreando la cultura, pues esta se nutre en la relación con el otro.

Resignificación de espacios interactivos de aprendizaje

El desarrollo de los niños ocurre en y a través de los contextos socioculturales. Cada niño trae consigo una historia, aprendizajes y hábitos aprendidos desde casa. El hogar es considerado la primera escuela, pues ella cimienta las bases formativas de todo sujeto. Allí, en el hogar, los padres o cuidadores son los encargados no solo de cubrir las necesidades básicas de los infantes, sino de formarlos en hábitos, modales, valores y costumbres culturales. Es en ese pequeño nicho donde el ser inicia su proceso de socialización, de inserción a la cultura. Al respecto, Eraso *et al.* (2006) plantean el concepto de *crianza* como un “entrenamiento” o “formación” que reciben los niños por parte de sus cuidadores o padres de familia. En ese orden de ideas, los autores consideran que la crianza “también se define como los conocimientos, actitudes y creencias que los padres asumen en relación con la salud, la nutrición, la importancia de los ambientes físico y social y las oportunidades de aprendizaje de sus hijos en el hogar” (p. 3).

Esta tarea demanda del adulto cuidador un alto compromiso; por ello, reconociendo la labor y el papel que desempeña la familia en la formación de los niños, se diseñaron y desarrollaron actividades que la involucraron en todo el proceso de enseñanza, teniendo en cuenta los quehaceres que confluyen en su contexto y abriendo espacios para la expresión, la reflexión y el acompañamiento desde casa en la adquisición de hábitos y rutinas que permitieron a los niños menguar la dependencia a un adulto llevando a cabo tareas simples de autocuidado, afianzando así la construcción de su autonomía y mejorando algunas conductas o palabras para resolver conflictos o proponer alternativas para mejorar la convivencia.

Así pues, no es fantasía pensar que la familia y la escuela, como espacios que brindan los primeros vínculos afectivos y de cuidado, van edificando en el niño la seguridad afectiva, seguridad que se ve reflejada en mayor autonomía y armonía para convivir con los demás. Resignificar espacios no es más que reconocer la importancia, buscar alternativas y caminar de la mano hacia un mismo objetivo: el acompañamiento oportuno y cercano al proceso de formación de los niños y niñas.

Conclusiones

Las interacciones cotidianas con los pares y adultos permitieron la caracterización de las formas de relación que emplean los infantes para socializar, expresar emociones y mediar la intención comunicativa con otros. Las experiencias de aprendizaje convencionales y no convencionales, en las que se involucró el juego, el arte, la literatura, la cultura y la conversación, se convirtieron en movilizadores de cambio

y desarrollo positivo, conectando con otras posibilidades de ser y hacer evidentes en la apuesta formativa del Preescolar Comfama, como son “los ritmos, rutinas y rituales”, los cuales ayudaron a que los niños y niñas tuvieran una estructura clara de los momentos, generando conexión con el otro y con lo otro y posibilitando la seguridad, el orden, la confianza y la adaptación.

Así mismo, esta intención formativa del preescolar, en relación con el desarrollo de la autonomía, permitió una vinculación consciente con los procesos encaminados a la transformación significativa en el desarrollo de los niños y niñas, como lo fue la incorporación de habilidades para la toma de decisiones, el autocuidado, la confrontación, el respeto por la elección individual y el significado de la expresión, desde una conquista propia donde el docente propuso y creó espacios para el diálogo y la interacción con los demás.

A este propósito, se añadió la importancia del trabajo en equipo y la construcción y la reafirmación de valores en la etapa inicial escolar, que permitieron espacios de conversación para la comprensión mutua de diferentes puntos de vista, cultivando la expresión de ideas, emociones e intereses, implementando alternativas de solución a problemáticas cotidianas y propiciando vínculos de trabajo conjunto entre el niño y la familia.

Consecuentemente con los contenidos, se siguió el propósito dando paso a las actividades de apertura, como aquellas que, en un primer momento, permitieron abrir el clima de aprendizaje y vincular los rituales de inicio que se exploran desde el preescolar. A continuación se establecieron las actividades de desarrollo, las cuales dieron las pautas de acción y de interacción con el conocimiento, el contexto y el hacer, y, por último, las actividades de cierre, que otorgaron un sentido de reconstrucción de la información a partir de preguntas y posibilitaron una perspectiva de evaluación para el docente, el estudiante y la familia en el sentido formativo.

Finalmente, se pusieron en consideración los recursos necesarios para la ejecución de la propuesta y se hizo una reflexión pedagógica frente a los logros, avances y retrocesos en la medida en que se pusieron en evidencia los elementos más valiosos para concebir nuevas prácticas pedagógicas que obligan a pensar, preguntar, observar y resignificar el acto educativo.

Referencias

- Cabrera Muñoz, M. (2009). La importancia de la colaboración familia-escuela en la educación. *Innovación y Experiencias Educativas*, (16).
- Chateau, J. (1958). *Psicología de los juegos infantiles* (Trad. H. Voldan). Kapelusz.
- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (2ª ed.). McGraw-Hill.

- Eraso, J., Bravo, Y. y Delgado, M. (2006). Creencias, Actitudes y Prácticas sobre Crianza en Madres Cabeza de Familia en Popayán. Un Estudio Cualitativo. *Pediatría*, 41(3).
- García Alcaraz, F., Alfaro Espín, A., Hernández Martínez, A. y Molina Alarcón, M. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 1(5), 232-236.
- García Chacón, B. E., González Zabala, S. P., Quiroz Trujillo, A. y Velásquez Velásquez, A. M. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Giménez, G. (s.f.). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/laculturacomoidentidadylaidentidadcomocultura-gilbertogimenez.pdf>
- Gómez Cimiano, J. (2003). El Homo ludens de Johan Huizinga. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (4), 32-35. <https://doi.org/10.47197/retos.voi4.35092>
- Hidalgo Hernández, V. (2005). Cultura, Multiculturalidad, Interculturalidad y Transculturalidad: Evolución de un Término. *UTE Teaching & Technology: Universitas Tarraconensis*, (1), 73-83.
- Imán Cruz, I. (2020). *Habilidades motoras y desarrollo de la autonomía en niños de inicial de 3 años, Distrito Catacaos - Piura, 2020* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/53662>
- Karolys Peñaherrera, Y. M. (2021). *Desarrollo de la identidad y autonomía infantil: Una propuesta de plan de estimulación dirigido a padres desde la metodología Montessori* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. <https://repositorio.puce.edu.ec/handle/123456789/20153>
- Mieles Barrera, M. D., Tonon, G. y Alvarado Salgado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, (74), 195-225.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial*. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-341880_archivo_pdf_doc_25.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Serie lineamientos curriculares*. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf
- Polo-Acosta, C., Carrillo-Estrada, M., Rodríguez Barrio, M., Gutiérrez-Meriño, O., Pertuz-Guette, C., Guette-Granados, R., Polo-Palacin, A., Padilla-Muñoz, R., Campo, R., Estrada, M., Vergara, R. y Osorio, A. (2018). Juego de roles: estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la convivencia. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(3), 869-876.

Hacia una comprensión de las experiencias de aprendizaje en la etapa inicial escolar, como estrategia para el fortalecimiento de los procesos autónomos infantiles

Rodríguez Sosa, J. A. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Investigación Educativa*, 7(12), 23-40.

Vygotsky, L. (1982). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Pueblo y Educación.

Wertsch, J. V. y Sohmer, R. (1995). Vygotsky on Learning and Development. *Human Development*, 38(6), 332-337. <https://doi.org/10.1159/000278339>