

REVISTA

PERSPECTIVAS

UFPS

Original Article

<https://doi.org/10.22463/25909215.4937>

Tendencias de Apoyo a la Educación Infantil en Colombia

Trends In Support For Early Childhood Education In Colombia

Nini Johana Villamizar-Parada^{1*}, Silvia Blanch-Gelabert²^{1*}Magister en Educación, Joha_8925@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9306-8287>, Universidad de Cartagena, Cartagena, Colombia.²Doctora en Psicología de la Educación, Silvia.Blanch@uab.cat, <https://orcid.org/0000-0001-5397-7892>, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.

Como citar: Villamizar-Parada, N. J., y Blanch-Gelabert, S. (2024). Tendencias de Apoyo a la Educación Infantil en Colombia. *Revista Perspectivas*, 10 (1). pp. 6–24 <https://doi.org/10.22463/25909215.4937>

Received: Agosto 5, 2024; Approved: Diciembre 1, 2024

RESUMEN

Palabras Clave:

Primera Infancia,
Alternativas Educativas,
Apoyo.

El presente artículo tiene como objetivo proporcionar una síntesis de las opciones educativas desarrolladas en el contexto de la Educación Infantil para fortalecer las habilidades de la primera infancia. Se realizó un análisis sobre aspectos relacionados con la participación infantil y los agentes que propician experiencias para su desarrollo integral, así como diversas metodologías, enfoques pedagógicos y recursos que han surgido para enriquecer la Educación Infantil. El artículo se centra en las tendencias de acompañamiento que se propician en los entornos educativo y familiar, reconociendo que tanto la familia como la educación son los principales agentes que inciden significativamente en el desarrollo infantil y promueven la participación en la primera infancia. Los hallazgos revelan que tendencias actuales como la Pedagogía Waldorf y Reggio Emilia enfatizan la necesidad de entender y respaldar el desarrollo completo de los niños y las niñas, promoviendo la participación y creando entornos que estimulen su participación activa y expresión individual.

ABSTRACT

Keywords:

Support; Early Childhood;
Educational Alternatives.

The purpose of this article is to provide a synthesis of the educational options developed in the context of Early Childhood Education to strengthen early childhood skills. An analysis was made on aspects related to child participation and the agents that provide experiences for their integral development, as well as different methodologies, pedagogical approaches and resources that have emerged to enrich Early Childhood Education. The article focuses on the tendencies of accompaniment that are propitiated in the educational and family environments, recognizing that both the family and education are the main agents that have a significant impact on child development and promote participation in early childhood. The findings reveal that current trends such as Waldorf Pedagogy and Reggio Emilia emphasize the need to understand and support the full development of children, promoting participation and creating environments that stimulate their active participation and individual expression.

Introducción

La primera infancia es una etapa trascendental para el ser humano, idea que ratificó Loris Malaguzzi cuando mencionó que cada niño o niña es una persona auténtica y única. Así, las personas educadoras deben adaptar su relación y acompañamiento a las características individuales de cada niño y niña a la que acompañan. Partiendo de esta perspectiva, el niño y la niña son considerados personas competentes, capaces, activas y sujetos de derechos, que interactúan con su entorno para fortalecer

su desarrollo integral (Ministerio de Educación Colombia[Mineducación], 2014), aspecto que se reafirma en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), cuando se enuncia la relevancia de fortalecer el compromiso internacional de garantizar un futuro equitativo y próspero para todas las niñas y niños desde la postura de sus derechos.

Por lo tanto, la concepción de la infancia en los entornos sociales ha ido consolidándose como una

*Corresponding author.

E-mail address: Joha_8925@hotmail.com

(Nini Johana Villamizar-Parada)

Peer review is the responsibility of the Universidad Francisco de Paula Santander.
This is an article under the license CC BY 4.0

categoría sociocultural gracias a las modificaciones que se han gestado en la estructura familiar, las interacciones entre distintos grupos sociales, y las normativas políticas, económicas y culturales que proporcionan detalles sobre cómo se ha tratado a los niños y las niñas a lo largo de las tradiciones (Arranz, 2004).

Dentro de este marco, el enfoque del cuidado infantil se ha fortalecido en los últimos años, permitiendo que la niñez sea vista como una etapa que involucra fragilidad física, vulnerabilidad emocional y desarrollo intelectual, un proceso continuo y en constante desarrollo. Esta comprensión ha sentado las bases para que prevalezca la perspectiva que sostiene que los niños necesitan apoyo, protección y cuidado para mejorar sus posibilidades de supervivencia. En la Convención de los Derechos del Niño de 1989, se destaca la importancia de preservar la infancia y constituye una herramienta para garantizar ese cuidado (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989).

Asimismo, Muñoz (2005) sostiene que la familia, como entorno crucial para el desarrollo infantil, representa una dimensión esencial para la acción educativa y contextual. Por consiguiente, la familia y la crianza se relacionan con las nuevas transformaciones y condiciones, las cuales coexisten y dan forma a realidades con elementos diversos que generan brechas generacionales, como la disparidad, la heterogeneidad y la desigualdad, dando lugar a múltiples cambios en las formas de percibir, pensar y experimentar dichas realidades.

En este sentido, se destaca la importancia que la familia tiene en los abordajes variados sobre la infancia y la crianza, no solo en los procesos culturales, sino también en el rol que ejercen como acompañantes del proceso de la educación infantil de los niños y las niñas, y, aunque diversos escritores han investigado esa conexión, estos estudios se centran en las prácticas o estilos de crianza, las tipologías de estilos disciplinarios y el comportamiento de los niños (Herrera et al., 2019).

De acuerdo con Palacios et al. (2022), la familia desempeña un papel fundamental, como el primer medio de socialización y descubrimiento de las habilidades de los niños y las niñas. Por lo tanto, asume un rol significativo en los procesos educativos, proporcionando los materiales escolares y sirviendo como una figura de apoyo y compañía para las experiencias de la educación infantil.

Por otra parte, Tonucci (2009a) plantea que la presencia o acompañamiento constante de adultos marca una diferencia significativa en los niños y las niñas. Ya sea como padres, profesores, monitores o docentes, los adultos siempre están presentes para propiciar entornos armónicos que conlleve al favorecimiento significativo del desarrollo integral, por lo tanto, en el contexto de la educación infantil, se destaca el acompañamiento pedagógico, el cual, se caracteriza como un desarrollo tanto humano como profesional, donde los conocimientos posibilitan la creación de conexiones equitativas, fomentando la participación en la construcción del aprendizaje.

Por lo tanto, en el contexto de la educación infantil en Colombia, se articulan agentes protectores y favorecedores del desarrollo integral de la primera infancia, la familia, la sociedad y la escuela; los cuales, como apoyo y guía brindan a los niños y niñas desde su nacimiento hasta los seis años de edad una estimulación y fortalecimiento de las habilidades integrales. Este acompañamiento se realiza tanto en el entorno familiar como en los espacios educativos y sociales, incluyendo los hogares comunitarios, los jardines infantiles y los Centros de Desarrollo Infantil, los parques y el patrimonio cultural. Según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (2014), el acompañamiento de la primera infancia es “un proceso intencional y permanente que busca potenciar las capacidades de las niñas y los niños, reconociendo sus particularidades y respetando sus ritmos de desarrollo” (p. 18).

Además, el acompañamiento de las habilidades integrales de primera infancia, implica la creación de entornos enriquecidos y seguros, para que los

niños y las niñas puedan explorar, jugar, aprender y relacionarse con otros, idea que ratifica el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, (2022), “los entornos en los que transcurre la vida de las niñas y los niños en su primera infancia deben ser espacios acogedores, seguros y que favorezcan las interacciones y el desarrollo integral” (p. 31).

Por lo tanto, favorecimiento del desarrollo integral de los niños y las niñas, implica la actuación y la responsabilidad de diversos actores, como los padres de familia, los cuidadores, los docentes y los profesionales de diferentes disciplinas, quienes trabajan de manera articulada para garantizar el bienestar y el desarrollo óptimo de los niños y niñas en su primera infancia, y, aunque es un proceso complicado, en el cual espera del compromiso de los diferentes agentes (Herrera et al. 2021), “el acompañamiento en la primera infancia es una responsabilidad compartida entre la familia, la sociedad y el Estado, que busca generar las condiciones necesarias para que los niños y niñas puedan desarrollarse plenamente” (Gómez, 2020, p. 22).

Así como se ratifica en Colombia, el acompañamiento del desarrollo integral de los niños y las niñas en la primera infancia se fundamenta en los principios de la atención integral, la participación y la inclusión, así como se establece en el artículo 4, numeral 8 de la Ley 1804 (2016).

El desarrollo integral de la primera infancia implica reconocer que las niñas y los niños son sujetos de derechos, seres sociales, singulares y diversos. Su desarrollo no es lineal, secuencial, acumulativo, siempre ascendente, homogéneo, prescriptivo e idéntico para todos los niños y las niñas, sino que se expresa de manera particular en cada uno. La interacción con una amplia variedad de actores, contextos y condiciones es significativa para el potenciamiento de sus capacidades y de su autonomía. El desarrollo ocurre a lo largo de todo el ciclo vital y requiere de acciones de política pública

que lo promuevan más allá de la primera infancia (Mineducación, 2014).

De esta manera, se invita a resaltar las transformaciones que se han gestado en la educación infantil en Colombia, impulsando la reflexión en torno al acompañamiento pedagógico, considerándolo fundamental en la visibilización en el contexto educativo formal, en los cambios de las experiencias que se piensan en el aula y en la edificación de la educación infantil que se aspira alcanzar (Pazmiño, 2019). Según el estudio de Álvarez et al. (2021), aborda las estrategias de acompañamiento educativo y familiar en la educación inicial, destacando la importancia de la colaboración en equipo entre ambos entornos para lograr un aporte positivo al proceso educativo de los niños y niñas.

Por lo tanto, la educación infantil constituye un entorno concebido para que las niñas y niños interactúen entre sí, exploren nuevos aprendizajes, descubran maneras de expresar sus ideas y sean considerados como individuos con la capacidad de adquirir conocimientos y generar significados. El juego y los diversos lenguajes forman la base de las metodologías educativas, mientras que el entorno físico, social y cultural actúa como el sustrato esencial que enriquece la experiencia de la primera infancia. Por consiguiente, la aparición de crisis como la originada por la pandemia de Covid-19 demandó a los actores centrarse en lo fundamental, exigiendo una labor precisa de identificación de aquello percibido como indispensable para crear experiencias significativas para las niñas y los niños (Sarle & Rodríguez, 2021).

Atendiendo a las consideraciones anteriores, se plantea el desarrollo de la presente revisión con el objetivo de analizar el acompañamiento en la primera infancia desde el contexto de las alternativas educativas. Específicamente, el estudio surge de la necesidad de reflexionar sobre la primera infancia, su necesidad de acompañamiento y las experiencias educativas necesarias para alcanzar el fortalecimiento del desarrollo integral y significativo.

Perspectiva analítica, interpretativa y crítica

Primera infancia

El entorno familiar desempeña un papel crucial en la formación de la personalidad de los niños y las niñas en su primera infancia, por ende, es importante acompañar a las familias en la crianza positiva y responsiva (Blanch & Badia, 2015). La familia proporciona los apoyos esenciales para el desarrollo psicológico, permitiendo que el niño ajuste su comportamiento mediante las experiencias adquiridas y las aplique en su entorno social (Agirregoikoa et al, 2021; Marín et al., 2019). Desde el momento del nacimiento, los niños establecen una interacción constante con su núcleo familiar o cuidadores, desempeñando de esta manera, un papel crucial en su desarrollo socioafectivo (Bordoni, 2018).

Según Mansilla (2000), la primera infancia es considerada como la población entre los 0 y 5 años, la cual se caracteriza por un nivel significativo de dependencia y una morbilidad elevada, factores que la colocan en una posición de riesgo inversamente proporcional a la edad. De esta manera, la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) insta a los países a establecer un Sistema Integral para la Protección de los Derechos de la Primera Infancia (SIPDPI), con la capacidad de asegurar el efectivo cumplimiento de los derechos de todos los niños y las niñas para el reconocimiento como titulares de derechos implica, desde la perspectiva de la política pública, situarlos como destinatarios de una atención integral.

De esta manera, la primera infancia, es esencial para el crecimiento humano, por lo cual, se debe brindar una atención oportuna y relevante para lograr un impacto significativo (Pinta et al., 2019). En este sentido, diversas investigaciones han confirmado que las interacciones que los niños y las niñas mantienen con sus madres, padres, hermanos, abuelos y otros adultos responsables tienen efectos cruciales en el desarrollo cerebral, así como, las experiencias

educativas que acogen factores, sociales y culturales (Mineducación, 2014).

Acompañamiento de la primera infancia

El acompañamiento de la primera infancia es una forma de mediación que se realiza en referencia a momentos cotidianos, cuyo propósito es buscar oportunidades de evocación de ideas entre los niños, niñas y adultos, mediante el respeto de las particularidades que poseen, las acciones que ejecutan y las emociones que manifiestan. Esto implica mostrar interés y estar atento para comprender las formas únicas en las que el niño expresa o comunica algo (Mineducación, 2014). Por lo tanto, el acompañamiento, invita a que los niños y las niñas desarrollen su madurez emocional con otro, participando junto a otros en la evocación de sus habilidades (Díez, 2020)

Esto fundamenta lo planteado por Tonucci (2009b), en su análisis del proyecto “La ciudad de los niños”, cuando destaca como sugerencia práctica darle autonomía de movimiento a los niños y las niñas, lo que implica la idea de permitirles ir y regresar de la escuela con sus amigos, prescindiendo del acompañamiento de sus padres a partir de los seis años. Aunque los padres puedan experimentar aprehensión debido a los riesgos urbanos, se ha verificado que, con una adecuada preparación, esta experiencia es factible y se está llevando a cabo en varias ciudades de la red.

Por otra parte, un elemento crucial para el acompañamiento en la educación infantil es la conexión entre los y las niñas y los y las maestros, garantizando una el fortalecimiento de las habilidades integrales. En este marco, posibilita el aprendizaje mediante el fomento de los intereses y el fortalecimiento del desarrollo integral. En este sentido, los niños y las niñas experimentan sentirse apreciados, competentes y participantes activos en su proceso de fortalecimiento del desarrollo integral (García & Mendía, 2015).

No obstante, la corresponsabilidad de cuidar el bienestar de la infancia no recae únicamente en las familias, escuela y la sociedad, sino también en el Estado. Este último, mediante sus políticas educativas, de salud y de crianza, puede influir en la formación de la infancia con el objetivo final de mejorar el bienestar futuro a nivel nacional. Además, las estrategias de apoyo a la familia tienen un considerable potencial como herramienta de mediación durante los primeros años de vida, ya que llegar a trastornar comportamientos o fortalecer los lazos intrafamiliares. Existen evidencias a nivel internacional que respaldan la eficacia de estas políticas, como el programa “1000 Días” ejecutado en el municipio de San Miguel de Argentina, u otros programas como el Programa Nacional Primeros Años y el Plan Nacional de Protección Social, los cuales no cuentan con el mismo nivel de coordinación (Santos & González, 2019).

Experiencias educativas de la primera infancia en Colombia

Las experiencias educativas en los primeros años de vida juegan un papel esencial en el desarrollo integral de los niños y las niñas. De acuerdo con Díaz y Hernández (2020), estas experiencias deben ser cuidadosamente diseñadas, teniendo en consideración las características únicas, las necesidades específicas y los intereses particulares de los niños y las niñas en esta etapa crucial de la vida. Por lo tanto, es fundamental que estas experiencias fomenten el aprendizaje significativo, promuevan la participación y propicien el fortalecimiento de habilidades integrales.

Una de las estrategias más efectivas y enriquecedoras en la educación infantil es el juego, esta como una experiencia natural y espontánea, donde los niños y las niñas posibilitan la exploración de su entorno, fomentan la estimulación temprana y diseñan espacios educativos con significado (Shauri, 2023). Por lo tanto, el juego no solo favorece el desarrollo integral, sino que también promueve la imaginación, la resolución de problemas y el pensamiento crítico.

Al brindar espacios y oportunidades para el juego, se crea un ambiente propicio para el aprendizaje significativo de la primera infancia.

Otra perspectiva, es la modificación de ambientes de aprendizaje enriquecidos y estimulantes para favorecer el potencial integral de la primera infancia, los cuales conlleven a la exploración desde los sentidos y al descubrimiento del mundo en el que se desenvuelven (Lillard, 2017). Estos ambientes deben ser cuidadosamente planificados y organizados, aspecto que se ratifica posterior a la pandemia Covid-19, donde se invita a vincular ambientes responsivos, los cuales propician un clima emocional favorable, permitiendo a los niños y las niñas explorar el manejo de sus emociones mediante interacciones de calidad (Mujica, 2023). Por lo tanto, debe ofrecer una variedad de materiales y recursos que estimulen la indagación, la creatividad y el interés de la primera infancia, para fortalecer sus habilidades integrales.

Asimismo, es fundamental diseñar espacios y ambientes de aprendizaje coherentes con la etapa de desarrollo de los niños y niñas para cada etapa de su desarrollo. Como lo señala Martínez (2021, citando a Malaguzzi), los espacios educativos deben ser lugares donde los niños puedan sentirse acogidos, seguros y libres para explorar, jugar y aprender. En este sentido, deben ser apropiados para su edad, seguros y accesibles, permitiéndoles manipularlos y explorarlos de manera autónoma. Asimismo, pertinentes y visualmente atractivos, con colores, texturas y elementos que estimulen los sentidos y promuevan la exploración y el descubrimiento.

Por ejemplo, para los niños y niñas entre los 0 y los 2 años, es esencial contar con espacios amplios y libres de peligro, donde puedan sentir, desplazarse y explorar con libertad. Estos ambientes deben incluir juguetes que estimulen sus sentidos y los inviten a la interacción. Como lo indica Lillard (2017), al mencionar a Montessori (2020), "los materiales sensoriales son fundamentales en esta etapa, ya que

ayudan al niño a refinar sus sentidos y a desarrollar su percepción del mundo" (p. 68).

Mientras que para los niños y las niñas entre los 2 y los 4 años, los ambientes de aprendizaje deben proporcionar oportunidades para el juego y el aprendizaje colaborativo; por ejemplo, los rincones temáticos y los espacios de exploración con recursos estructurados y no estructurados son esenciales para fomentar la curiosidad y el descubrimiento. Aspecto que se ratifican desde distintas perspectivas, una de ellas es la mirada de Hassinger y Hirsh (2022) cuando enuncian "Los entornos de aprendizaje lúdico pueden estimular la curiosidad natural de los niños, promoviendo la exploración y el descubrimiento en la primera infancia" (p. 155)

Desde una perspectiva contemporánea, es importante reconocer que los niños y las niñas entre los 5 y los 6 años siguen formando parte de la primera infancia. Por lo tanto, los entornos educativos deben preparar experiencias y ambientes de aprendizaje que rescaten sus intereses, voces y participación en la construcción del conocimiento. Por lo tanto, implica incorporar elementos de organización espacial, accesibilidad y conexión con recursos naturales, así como lo señaló el MEN (2014), la exploración articula diversos aspectos como el propio cuerpo, los objetos del entorno, la casa en común que es el contexto natural, social y cultura, asimismo, los fenómenos físicos, entre otros elementos tangibles y no tangibles que les permitan integrar sus sentidos en la construcción activa de sus experiencias de aprendizaje.

Desde lo anterior, es fundamental alejarse de un enfoque memorístico y tradicional, donde las aulas están organizadas en filas, con pupitres y tareas repetitivas. En su lugar, se deben crear espacios que fomenten la participación el desarrollo de habilidades y la edificación del conocimiento a través de la exploración, el juego, la literatura, el arte y la interacción social, por su parte, Malaguzzi enfatizó que "los niños son protagonistas de su propio aprendizaje, y los espacios deben reflejar y respetar

su capacidad de construir significados" (Edwards et al., 2020, p. 105).

Aspecto que se ratifica en Colombia, cuando se planean experiencias educativas para la educación infantil, las cuales se fundamentan en la importancia de las actividades rectoras como el juego, el arte, la literatura y la exploración del entorno, en articulación con la cultura; actividades que son consideradas esenciales para el desarrollo integral de los niños y las niñas, y se propone que las interacciones educativas se centren en ellas (Mineducación, 2016).

Por su parte, el juego, es reconocido como una experiencia espontánea que conlleva a los niños y las niñas a explorar y a enriquecer su imaginación, como lo señala el Mineducación (2014), "el juego es un reflejo de la cultura y la sociedad, y en él se representan las construcciones y desarrollos de los entornos y sus contextos" (p. 24). Pues mediante el juego, pueden recrear situaciones de la vida cotidiana, desarrollar su creatividad, fortalecer sus habilidades sociales y aprender a resolver problemas.

Por ejemplo, en un juego de roles, los niños y las niñas pueden representar diferentes profesiones u oficios, como médicos, maestros, cocineros, entre otros. Este tipo de juego les permite explorar diversos roles sociales, desarrollar su imaginación y aprender sobre las normas y valores de su comunidad.

El arte, es otra actividad rectora fundamental en la educación infantil en Colombia, "el arte se hace presente en la vida de cada persona y se comparte de maneras diversas. Propicia la representación de la experiencia a través de símbolos que pueden ser verbales, corporales, sonoros, plásticos o visuales, entre otros" (Mineducación, 2014. p. 28). Las experiencias artísticas permiten que la primera infancia pueda expresar sus emociones, ideas y percepciones del mundo, a la vez que desarrollan su creatividad y sensibilidad estética. Siendo interesante la percepción del arte, pues se conecta con los sentidos de los niños y las niñas y con la mirada de

Magaluzzi cuando enuncia los 100 lenguajes de la infancia (Figuras 1, 2, 3 y 4).



Figura 1. Monstruo cartagenero

Fuente: Imagen tomada de producto de Vásquez (2023)

Nota. A Julieta, una niña de 5 años, le solicitaron la tarea de elaborar un monstruo de los mitos de Cartagena, este, con material reciclado. Ella primero realizó el dibujo y luego busco los recursos en casa y papelería del barrio, representándolo en 3D



Figura 2. Galería Botero

Fuente: Imagen tomada de producto por Cabeza (2024)

Nota. Niña de 3 años realiza la propia representación para la obra de arte de Botero, usó arcilla como material



Figura 3. Arte en tierra

Fuente: Imagen tomada de producto por Cabeza (2024)

Nota. Niño de 5 años realizando una obra de arte al ritmo musical, usa plano la tierra del jardín de la escuela y recurso corporal sus pies.



Figura 4. Las flores de mi jardín

Fuente: Imagen tomada de producto por Cabeza (2018)

Nota. Niños de 3 años, representando las flores de su jardín, es decir, las flores que están en su entorno escolar.

Además, el Mineducación (2014) evoca que la literatura “abarca los libros publicados, pero también todas aquellas creaciones en las que se manifiesta el arte de jugar y de representar la experiencia a través de la lengua” (p. 27), por lo cual, incluye cuentos con, poesías, rimas, arrullos y canciones, donde se resalta la voz de autores Colombianos, quienes vinculan la cultura de las regiones del país, aportando de esta manera, al enriquecimiento del lenguaje, la imaginación y la comprensión del mundo (Figura 5).



Figura 5. Algunos textos de la literatura colombiana

Nota. En coherencia con la invitación que realiza el Mineducación y el Ministerio de Cultura de Colombia, en los entornos de Educación Infantil se rescata la literatura infantil desde la voz de autores colombianos.

Y, la exploración del entorno, quien visibiliza la integración sensorial de los niños y las niñas como medio de aprendizaje (Mineducación, 2014). En este sentido, la exploración conlleva a los niños y las niñas a descubrir y vislumbrar el contexto, evocando preguntas con sentido, hipótesis desde el descubrimiento y construcción de aprendizajes desde la interacción con la casa común, el otro y consigo mismo. Algunos ejemplos se pueden detallar en las Figuras 6, 7, 8, 9 y 10.



Figura 6. Arco de la amistad

Fuente: Cabeza (2024)

Nota. Representación de la amistad por parte de una niña de 4 años mediante la exploración de la arcilla.



Figura 8. Cosquillas

Nota. Exploración de los pies como medio de plano de dibujo, niño de 3 años.



Figura 7. Sandwich

Nota. Preparación de receta familiar, niño de 2 años y niña de 6 años, explorando la armonía de los colores.



Figura 9. Sabores de mi tierra

Fuente: Imágenes tomadas de Vásquez (2024)

Nota. Niño de 3 años explorando sabores de Colombia como Helado de colombina, café y mazorca.



Figura 10. Arcoíris en el cole

Nota. Niños de 3 y 6 años, dando hipótesis de cómo se conforma un arcoíris, exploración visual.

Es importante destacar, que estas actividades rectoras son concebidas como acciones innatas de los niños y las niñas, que articulan la cultura y el contexto en el que se desenvuelven, aspecto que ratificó el Mineducación (2014), al enunciar “las experiencias pedagógicas que se propicien deben estar contextualizadas y responder a las características, necesidades e intereses de las niñas,

los niños, sus familias y comunidades” (p. 21). Lo cual, involucra el conocimiento, respeto y valor de la diversidad cultural, los saberes y tradiciones locales, y, la responsabilidad de los diversos actores de promover un diálogo entre los conocimientos propios y los nuevos aprendizajes de la infancia.

Por lo tanto, en Colombia se destaca la relevancia de incorporar estas actividades rectoras como acciones innatas de la primera infancia, las cuales, son el sediento para fortalecer significativamente el desarrollo integral de los niños y las niñas. En el mismo sentido, se logra al fomentar ambientes de aprendizaje donde estas actividades están integradas; se destaca el lenguaje como componente esencial del desarrollo humano, el cual debe actuar como un eje transversal en las dinámicas de aprendizaje (Corredor et al., 2023). Esto implica que los y las educadores, planifiquen y lleven a cabo prácticas instructivas y estimulantes que integren estas actividades, favoreciendo la creatividad, el aprendizaje y el desarrollo de los niños y las niñas, permitiéndoles establecer conexiones entre su experiencia personal, social y cultural en el entorno de la educación infantil (Del Pozo et al., 2022).

Aunado a esto, la entrada del niño y la niña a las instituciones educativas implica una transformación

en sus interacciones con los adultos. Por lo que los maestros deben empezar a demandar compromiso en el acompañamiento del desarrollo integral, a su vez, los padres o cuidadores. Por lo tanto, la función de la educación infantil es entrelazar con la ejecución de las demás responsabilidades que la familia desempeña (Ávila & Giannotti, 2021), donde el maestro acoge el papel de mediador en el desarrollo del niño durante la primera infancia, tal como lo expresó Bona (2015):

Incluso por encima de la vocación, un maestro debe tener una determinada actitud, pues ha de ser consciente de que va a ser ejemplo para muchísimos niños. Los primeros modelos son los padres, el siguiente modelo somos los maestros. Debe tener perseverancia, para que cuando encuentre piedras en el camino sepa que hay que saltarlas. (p. 55)

Tendencias de acompañamiento y alternativas educativas en la primera infancia

Enfoque Holístico

El término "holismo" tiene su origen en la palabra griega "holo", que denota totalidad o integridad. El enfoque holístico, tanto en el ámbito educativo como terapéutico, se centra en la conexión entre los aspectos físicos, biológicos, emocionales, intelectuales y espirituales, y cómo interactúan mutuamente. En este enfoque se reconoce la relevancia de abordar el desarrollo integral de los niños y las niñas, por lo que, el acompañamiento se centra en el niño como un ser completo (Wernicke, 1999).

Por lo tanto, es responsabilidad de las instituciones educativas acoger, efectuar y reflexionar sobre los modelos educativos innovadores, que desafíen los estándares tradicionales existentes y sugieran nuevas formas de organización. Esto se hace con el objetivo de respaldar la formación integral de los niños y las niñas como componente fundamental del desarrollo humano, a través de un proceso educativo que aborde de manera completa la

persona y su correlación con el mundo que la rodea (Gluyas et al., 2015).

En este sentido, la formación holística implica la integración de conocimientos, es decir, la capacidad de entender el autoconocimiento, para preparar el entendimiento que motive a la búsqueda constante de aprendizaje. Este conocimiento se refleja en la acción y afecta el desarrollo del entorno, afectando la sociedad y la humanidad en general (Briceño et al., 2010).

Pedagogías Activas

En el contexto de la primera infancia, las pedagogías activas sostienen que los niños y las niñas aprenden de manera más efectiva a través de situaciones cotidianas y experiencias significativas que se relacionan con su vida diaria. Desde una perspectiva educativa, implica proporcionar espacios y oportunidades para que los niños y las niñas puedan observar, explorar, manipular y descubrir su entorno de manera activa y participativa. Es así, como las aulas de educación infantil que se preparan en la pedagogía activa tienen como objetivo diseñar ambientes de aprendizaje enriquecidos y estimulantes donde los niños y las niñas puedan interactuar con una variedad de materiales y recursos que despierten su curiosidad y les permitan establecer conexiones entre sus conocimientos previos y los nuevos aprendizajes. Como lo señalan Díaz y Lozano (2017), estos espacios que faciliten la observación, la experimentación y la exploración, promoviendo el desarrollo de habilidades investigativas, creativas, analíticas y prácticas.

Además, las pedagogías activas en la primera infancia fomentan la participación activa en el proceso de aprendizaje. Esto implica escuchar sus voces, valorar sus ideas y permitirles tomar decisiones y asumir responsabilidades en su proceso educativo. Como lo señalan Edwards et al. (2020), las pedagogías activas "promueven la participación de los niños como constructores de conocimiento

y cultura, valorando sus teorías, preguntas e ideas como el núcleo del proceso de aprendizaje” (p. 45).

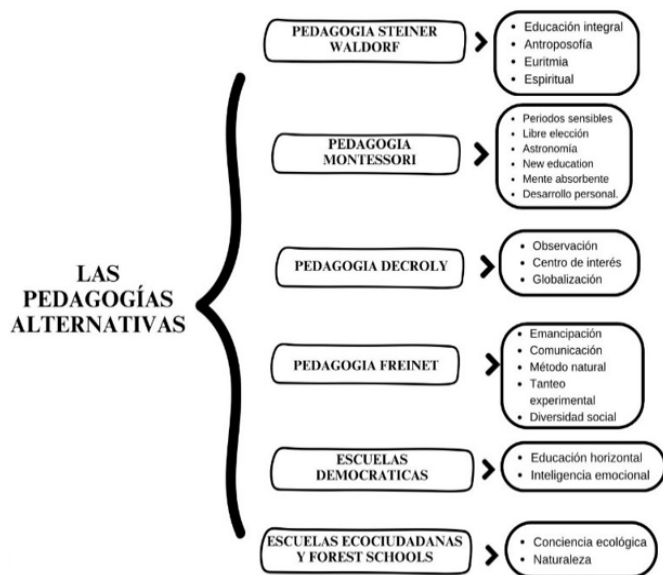


Figura 11. Las pedagogías Alternativas según Wagnon. S

Fuente: Wagnon (2021)

Nota. Aunque las alternativas educativas es un concepto reciente de construcción el autor las define como cualquier pedagogía o actividad que permita crear en el niño y la niña disposición a la investigación.

De esta manera, a continuación, se puntualiza en algunas que se abordan en el contexto de la educación infantil de Colombia:

En primer lugar, se destaca la Pedagogía Waldorf, un enfoque único y holístico para el entorno de la educación infantil, gracias a la mirada centrada al fortalecimiento de los niños y las niñas mediante el respeto por el ritmo particular de aprendizaje, experiencias de juego y la conexión con los recursos de la naturaleza y el arte. En este sentido, esta pedagogía activa otorga beneficios no solo a la construcción de los conocimientos o al fortalecimiento de las habilidades, sino que puntualiza en el enriquecimiento del desarrollo socioemocional y la creatividad de la primera infancia (Sobo, 2024). Es decir, integra la creatividad y la

expresión individual de cada niño y niña, por lo que el arte, no se considera una asignatura segmentada en las experiencias de la educación infantil, como lo señala Carlgren (1989), "el arte es un medio para experimentar y comprender el mundo, y en la Pedagogía Waldorf se utiliza como un puente entre el conocimiento y la experiencia vivencial" (p. 65).

En este sentido, en Colombia se encuentran algunos entornos educativos que acogen la pedagogía Waldorf dentro de su propuesta curricular, como lo son Jardín Infantil Waldorf El Nido en Bogotá o Jardín Infantil Waldorf Isolda Echavarría en Medellín, en los cuales fomentan la participación del aprendizaje de los niños y las niñas por medio de ambientes que proporcionan experiencias significativas y estimulantes del desarrollo integral de la primera infancia y donde el arte se convierte en un medio esencial para la experiencia de la comprensión del mundo que rodea a los niños y niñas entre los 0 a los 6 años.

En segundo lugar, la pedagogía empleada en las escuelas de Reggio Emilia, desarrollada por Loris Malaguzzi, quien se inspiró en una experiencia educativa que surgió durante su formación como pedagogo (González & Medina, 2021), es una alternativa innovadora que se distingue por su enfoque en la escucha, es decir, en la capacidad de comprender al niño a través de sus formas de expresión. Destaca la importancia asignada al espacio y al ambiente, este como el tercer maestro, por lo tanto, se organiza en áreas temáticas o "ateliers", donde los niños y las niñas pueden desarrollar proyectos y actividades relacionadas con diferentes campos del conocimiento, como el arte, la ciencia, la música o la literatura. Estos espacios tienen como objetivo fomentar la curiosidad, la investigación y la creatividad de los estudiantes.

En este contexto, se espera que los y las maestras motiven al niño y la niña para que exprese y cree, lo que implica que los maestros registren y documenten cuidadosamente el proceso del desarrollo integral de sus estudiantes, para ello, usan fotografías,

videos, dibujos y anotaciones, lo que hace visible el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes, y sirve como base para la reflexión y el diálogo entre maestros, niños y familias. Por su parte, en Colombia, se encuentran entornos educativos que focalizan en su PEI esta pedagogía activa como lo son Colorín Colorado en Santander o los Jardines infantiles AEIOTU en Bolívar, Antioquia, Bogotá y Valle del Cauca.

En tercer lugar, se destaca el método Montessori, también conocido como la Escuela Nueva, que plantea el concepto de paidocentrismo, el cual implica que el niño es el foco central de todas las actividades educativas. Este se compone de un programa que se basa en fortalecer la autonomía de los niños y las niñas, focalizando el potencial de la mente absorbente de la primera infancia (Wagnon 2021).

Se considera al niño como un ser activo y capaz de aprender por sí mismo, siempre y cuando se le proporcione un ambiente adecuado y los materiales necesarios para su desarrollo. En este sentido, el método Montessori se aleja de la visión tradicional del niño como un receptor pasivo de conocimientos, y lo reconoce como un sujeto activo y protagonista de su propio aprendizaje. Asimismo, transforma el papel tradicional del profesor, dándole un nuevo significado al dejar de ser el epicentro del fortalecimiento del desarrollo integral para convertirse en un facilitador del desarrollo del niño, este como un ser protagónico de su proceso.

Además, la pedagogía Montessori, se focaliza en crear ambientes que se componen de materiales didácticos que apoyan las habilidades innatas de los niños y las niñas enfocándose en las posibilidades de enriquecimiento que otorgan los sentidos, conllevando a los niños y a las niñas a comprender el mundo mediante los sonidos, sabores, olores, formas y texturas. Asimismo, integra necesidades individuales (Saha & Adhikari, 2023). En Colombia, se encuentran algunos entornos educativos como Colegio Montessori en Cartagena- Bolívar, Colegio

Nueva Granada en Bogotá y la Fundación Educativa Montelíbano en Córdoba.

Aprendizaje Socioemocional en la primera infancia

Después de la pandemia COVID 19, se ha gestado una visibilización relevante de la primera infancia en los entornos educativos, sociales, culturales y políticos, lo que ha impulsado a conseguir un impacto en varios aspectos sociales de los niños y las niñas, ya que varios estudios como el realizado por Loades et al. (2020) que reveló las consecuencias del aislamiento social para la salud mental de los niños y las niñas, por lo tanto, en el momento actual la educación infantil desde una representación crítica de acompañamiento ha tejido acciones que podrían fortalecer el desarrollo socioemocional de la primera infancia, ratificando la idea de Jones et al. (2021) “El aprendizaje socioemocional en la primera infancia sienta las bases para el éxito académico y el bienestar a lo largo de la vida” (p. 3)

En este sentido, los agentes educativos tienen la responsabilidad de mediar habilidades socioemocionales en la primera infancia, esto como un aspecto esencial para enriquecer el desarrollo integral de los niños y las niñas, aspecto que ratifican diferentes autores como Schoner (2020) al referirse que los educadores desempeñan un rol fundamental en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales creando ambientes de apoyo, o, Bona (2015) cuando evocó que los docentes son privilegiados por tener la oportunidad de sumergirse en las realidades de los estudiantes.

De esta manera, se deben crear acciones y ambientes que permitan a los niños y niñas a adquirir, fortalecer y regular habilidades emocionales y sociales como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos, las cuales les permitirán relacionarse de manera efectiva con los demás y afrontar las situaciones que le permiten comprender su entorno. Asimismo, se vincula con el propósito de buscar el bienestar mediante el descubrimiento de sus

capacidades, así como lo mencionan Taylor et al. (2017), “el aprendizaje socioemocional promueve el desarrollo positivo de los jóvenes y les proporciona las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos de la vida y alcanzar su máximo potencial” (p. 1156). Esto implica fomentar la resiliencia, la autoestima, la autonomía y el sentido de propósito de la infancia.

Por lo tanto, el aprendizaje socioemocional en la primera infancia debe dar respuesta a necesidades integrales que se desarrollan en la primera infancia; vinculando objetivos claros y articulados con el desarrollo afectivo, los cuales, permitan alcanzar el desarrollo pleno y armónico de cada niño y niña. En este sentido, la educación infantil, debe ser un ambiente protector para la primera infancia, el cual, se dé la oportunidad de vincular y determinar experiencias que gestionen eficazmente el estrés o el desequilibrio emocional de la primera infancia, es decir, que se aislen los gritos, las disposiciones de aulas rígidas, los productos repetitivos y las normas impositivas, y, que, se integren tonos suaves de comunicación, ambientes creados por la infancia, productos sorprendentes e innovadores, en resumen, acciones que conlleven a los niños y las niñas a ser felices un entorno educativo que rescata su particularidad para el fomento de sus habilidades integrales.

Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC)

Las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) en la educación de la primera infancia se han convertido en una importante herramienta para enriquecer las experiencias educativas de los niños y las niñas, esto se ratifica desde la mirada de Briceño et al. (2019), cuando enuncian que “las TAC en la educación infantil permiten la creación de ambientes de aprendizaje interactivos, lúdicos y estimulantes, que favorecen el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños” (p.45). Por lo tanto, estas tecnologías, deben ser usadas de manera adecuada y con un propósito educativo claro, para

así, potenciar el aprendizaje y la construcción del conocimiento de la primera infancia.

Por otra parte, una de las principales ventajas de las TAC en la educación de la primera infancia es la posibilidad para adecuarse a las habilidades y estilos de aprendizaje de cada niño y niña, así, lo mencionan Papadakis et al. (2021), “las TAC ofrecen oportunidades para personalizar las experiencias educativas, teniendo en cuenta los intereses, habilidades y ritmos de aprendizaje de cada estudiante” (p. 15). A su vez, permite que los niños y las niñas se sientan más motivados y comprometidos con su propio proceso de aprendizaje, al tiempo que desarrollan habilidades y competencias de manera más efectiva.

En la misma línea, las TAC en la educación de la primera infancia fomentan la colaboración y la participación de los niños y las niñas en su desarrollo integral, siendo la articulación perfecta entre el aprendizaje basado en las interacciones sociales, reconocimiento de los intereses y la exploración del entorno junto a otros. Así lo señalan Nikolopoulou y Gialamas (2015), “las TAC promueven la interacción social, la comunicación y el trabajo en equipo entre los niños, permitiéndoles aprender unos de otros y construir conocimientos de manera colaborativa” (p. 380).

Finalmente, este enfoque, considera factores como el estilo de aprendizaje, las metas, las habilidades y las percepciones de cada niño y niña, así como, sus experiencias culturales, es decir, se centra en cada niño y niña, por lo que en los últimos años y ha ganado relevancia gracias a las herramientas como que han facilitado la personalización de las experiencias educativas para la educación infantil, incorporando un recurso más atractivo y motivador y que conlleva a los niños y niñas a asumir un papel protagónico en su propio proceso de aprendizaje (Rojas et al. 2023). Algunos ejemplos de las TAC dentro de los entornos de la educación infantil en Colombia son la robótica, la gamificación, y los RED.

Otras tendencias educativas para la primera infancia

Existen otras tendencias educativas para el acompañamiento del desarrollo integral de la primera infancia, desde una mirada de potenciamiento de las habilidades integrales y la perspectiva de niños y niñas activos en el proceso. Dentro de estas, se encuentran Proyectos de aula, Rincones de aprendizaje, Aprendizaje basado en juegos, experiencias basadas en la exploración del medio, metodología naves, currículo integrado, programas de lectura, huertas escolares, talleres artísticos, talleres culturales, entre otras, las cuales se fundamentan en la organización de ambientes y la libre circulación, vinculando recursos y materiales estructurados y no estructurados como cajas de aprendizajes, pues, el reconocimiento de los beneficios del aprendizaje al aire libre y la conexión con la naturaleza para el desarrollo físico y cognitivo de los niños y niñas (Labuiga, 2021).

Dichas tendencias, se incorporan significativamente en la educación infantil en Colombia, como lo son los Centros de Desarrollo Infantil e Instituciones públicas y privadas de la Educación Infantil, lo cual ha permitido, promover la participación infantil, construcción de redes comunitarias, articulación interinstitucional, el reconocimiento de la diversidad cultural y la atención de calidad.

Discusión Conclusiones

Como primera conclusión, se ratifica que las tendencias de acompañamiento en la primera infancia en Colombia revelan un cambio significativo en la concepción de la Educación Infantil, destacando la importancia de enfoques más holísticos y personalizados que reconozcan las características y habilidades individuales de los niños y las niñas. Estas tendencias se ven reflejadas en las experiencias educativas significativas que se han implementado en el país, a partir de discursos hermenéuticos que se evocan en investigaciones, políticas, acuerdos y leyes.

Segunda conclusión, las pedagogías activas como la Pedagogía Waldorf y Reggio Emilia han influenciado las prácticas pedagógicas en Colombia, subrayando la necesidad de comprender y apoyar el desarrollo integral de los niños y las niñas en todas sus dimensiones. A su vez, ha conllevado a los entornos de educación infantil a crear ambientes enriquecidos y estimulantes que fomentan la exploración, el descubrimiento y la expresión individual, reconociendo a los niños y las niñas como sujetos activos y constructores de su propio aprendizaje.

En este sentido, experiencias educativas como los proyectos de aula, los rincones de aprendizaje, el aprendizaje basado en el juego y la exploración del medio, se han consolidado como estrategias pedagógicas que responden a los principios del constructivismo y promueven el protagonismo de los niños y las niñas en su proceso educativo. Estas experiencias parten de los intereses, necesidades y conocimientos previos de los niños y niñas, y se construyen de manera colaborativa entre ellos y los docentes, fomentando el aprendizaje significativo y el desarrollo de las habilidades integrales.

Tercera conclusión, se evidencia una transformación en el papel del educador, quien deja de ser un receptor de conocimientos para convertirse en un mediador y acompañante del aprendizaje. Por tanto, los maestros y maestras asumen la responsabilidad de crear ambientes propicios para el desarrollo integral, proponer experiencias significativas y brindar un acompañamiento respetuoso y afectuoso que reconozca la individualidad y habilidades de cada niño y niña.

Cuarta conclusión, las tendencias de acompañamiento en la primera infancia en Colombia, apuntan hacia un enfoque más inclusivo, cultural y centrado en el bienestar emocional y cognitivo de los niños y las niñas. Se reconoce la importancia de crear entornos seguros, acogedores y afectuosos que promuevan el desarrollo socioemocional, la autorregulación y la resiliencia desde los primeros

años de vida. Esto implica un trabajo articulado entre la familia, la escuela y la comunidad, en el que se promueva la crianza positiva, la corresponsabilidad y la garantía de los derechos de los niños y las niñas.

Finalmente, las tendencias de acompañamiento y las experiencias educativas significativas para la primera infancia en Colombia reflejan un cambio de paradigma en la Educación Infantil, que apuesta por un enfoque integral, participativo y centrado en el desarrollo pleno de los niños y las niñas, lo que implica reconocer la singularidad de la primera infancia, así como, promover su autonomía y protagonismo en el aprendizaje, y permitiendo desenvolverse como ciudadanos críticos, creativos y felices.

Referencias

- Álvarez, M., Herrera, O., & Guzmán, N. (2021). Estrategias de Acompañamiento Educativo y Familiar en la Educación Inicial: Una revisión teórica. *Revista Lasallista de investigación*, 18(2), 222-238. <https://doi.org/10.22507/rli.v18n2a15>
- Agirregoikoa, A., Acha, J., Barreto-Zarza, F., Arranz-Freijo, E. B. (2021). Family Context Assessment to Promote Language and Reading Abilities in 6-Year-Old Children. *Education Science*, 11(26). <https://doi.org/10.3390/educsci11010026>
- Arranz, E. (2004). *Familia y desarrollo psicológico*. Pearson Educación.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Naciones Unidas.
- Ávila, N., & Giannotti, S. (2021). El acompañamiento familiar en los procesos educativos durante la infancia: Un acercamiento a través de estudios de casos. *Universidad de La Habana*, (291), 1-20.
- Blanch, S., & Badia, G. (2015). *A criar fills se n'aprèn? Una anàlisi de programes que enforfeixen les capacitats parentals*. Fundació
- Jaume Bofill.
- Bona, C. (2015). El maestro y su circunstancia. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, (100), 51-58.
- Bona, C. (2017). Las escuelas que cambian el mundo. *Educatio Siglo XXI*, 35(1), 165-172.
- Bordoni, M. (2018). El Entonamiento Afectivo en las Interacciones Tempranas Adulto-Bebé: Una Revisión. *Revista Colombiana de Psicología*, 27(1), 13-25.
- Briceño, J., Cañizalez, B., Rivas, Y., Lobo, H., Moreno, E., Velásquez, I., & Ruzza, I. (2010). La holística y su articulación con la generación de teorías. *Educere*, 14(48), 73-83.
- Briceño, L., Flórez, R., & Gómez, D. P. (2019). Usos de las TIC en preescolar: Hacia la integración curricular. *Panorama*, 13(24), 20-32.
- Carlgren, I. (1989). *Educación para la libertad: la pedagogía de Rudolf Steiner*. Editorial Rudolf Steiner.
- Carlgren, I. (2020). Agenda Regional de Desarrollo Social Inclusivo. CEPAL.
- Corredor, K., Caicedo, E., & Giraldo, L. (2023). Una apuesta articuladora de las actividades rectoras de la Primera Infancia y de la Educación Inicial en el currículo de la Educación Básica. *Conocimiento Educativo*, 10(1), 25-43. <https://doi.org/10.5377/ce.v10i1.16710>
- Del Pozo, F., Molina, A., Lafaurie, M., Villegas, M., Osorio, L., Castro, E., Escalante, & Angarita, V., Navarro. (2022). *Experiencias de educación para la paz: Estrategias didácticas para la educación infantil*. Universidad del Norte.
- Díaz-Barriga, F., & Hernández-Rojas, G. (2020). *Estrategias docentes para un aprendizaje*

- significativo: una interpretación constructivista.* McGraw-Hill. 18-29.
- Díaz, S., & Lozano, L. (2017). *Una mirada desde las Pedagogías Alternativas para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia* [Tesis de pregrado, Fundación Universitaria Los Libertadores]. <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/d182c367-35fa-4b39-b2c6-a781b79708a6/content>
- Díez, M. (2020). Programa emocional familia: Acompañamiento emocional desde la primera infancia hasta la adolescencia. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), Art. 1. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1845>
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2020). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education* (4th ed.). Praeger.
- García, A., & Mendiá, R. (2015). Acompañamiento educativo: El rol del educador en aprendizaje y servicio solidario. *Profesorado*, 19(1), 42-58.
- Gluyas, R., Esparza, R., María, R., & Julio, R. (2015). Modelo de educación holística: Una propuesta para la formación del ser humano. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-25. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20654>
- González, P., & Medina, N. (2021). *Material didáctico innovador a través de la pedagogía de Montessori y Reggio Emilia* [Tesis de maestría, Universidad de la Laguna]. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/25041/La%20pedagogia%20Montessori%20y%20Reggio%20Emilia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gómez, M. (2020). El acompañamiento en la educación inicial: una mirada desde la perspectiva de derechos. *Revista Infancias Imágenes*, 19(1), 18-29.
- Hassinge, B., & Hirsh, K. (2022). Playful learning landscapes: Leveraging the power of play to promote children's curiosity and exploration. *Child Development Perspectives*, 16(3), 153-159.
- Herrera, O., Bedoya, L., & Alviar, M. (2019). Crianza contemporánea: Formas de acompañamiento, significados y comprensiones desde las realidades familiares. *Universidad Católica del Norte*, 57, 40-59. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n57a4>
- Herrera, O., Álvarez, M., Coronado, A., & Guzmán, N. (2021). Acompañamiento en educación inicial: Voces de sus protagonistas en apertura al cambio. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-31. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.3858>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2022). *Lineamiento Técnico para la Atención a la Primera Infancia*. ICBF.
- Jones, D. E., Greenberg, M. T., & Crowley, D. M. (2021). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 111(1), 1-8.
- Labuiga Tomás, I. (2021). La diversidad familiar en Educación Infantil. Propuestas inclusivas e interculturales [Tesis doctoral, Universitat Jaume I]. <http://hdl.handle.net/10803/671675>
- Lillard, A. S. (2017). *Montessori: The science behind the genius (3rd ed.)*. Oxford University Press.
- Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., Linney, C., Niamh, M., Borwick, C., & Crowley, E. (2020). Rapid systematic review: The impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context

- of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(11), 1218-1239.e3.
- Mansilla, M. (2000). Etapas del desarrollo humano. *Revista de Investigación en Psicología*, 3(2), 105-116.
- Marín, M., Quintero, P., & Rivera, S. (2019). Influencia de las relaciones familiares en la primera infancia. *Poiésis*, 36, 164-183. <https://doi.org/10.21501/16920945.3196>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *La exploración del medio en la educación inicial. Documento No. 24. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Mineducación. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_archivo_pdf_doc_24.pdf
- Muñoz, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil: Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia*, 5(2), 147-163. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/505>
- Mujica-Stach, A. (2023). Primera infancia en América Latina: manejo de las emociones e interacciones de calidad en pospandemia. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 8(2), 89-105. <https://doi.org/10.33936/rehuuso.v8i2.5843>
- Nikolopoulou, K., & Gialamas, V. (2015). ICT and play in preschool: Early childhood teachers' beliefs and confidence. *International Journal of Early Years Education*, 23(4), 409-425. <https://doi.org/10.1080/09669760.2015.1078727>
- Palacios, S., Ojeda, A., & Cavas, D. (2022). *Efectos del acompañamiento a las familias en el rendimiento académico de los estudiantes del grado 3° de la Institución Educativa Rural la Provincia del municipio de Carepa 1*. Uniminuto. http://uniminuto-dspace.scimago.es:8080/bitstream/10656/14247/1/Memoria_Memorias%20de%20investigaci%C3%B3n%20semilleros%20y%20jornadas%20de%20investigaci%C3%B3n_2022.pdf#page=32
- Papadakis, S., Kalogiannakis, M., & Zaranis, N. (2021). Teaching mathematics with mobile devices and the Realistic Mathematical Education (RME) approach in kindergarten. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 1(1), 5-18. <https://doi.org/10.25082/AMLER.2021.01.002>
- Pazmiño, V. (2019). El acompañamiento pedagógico una condición en la educación para desarrollar liderazgos. *Mamakuna*, (11), 46-53. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/96>
- Pino, J., Restrepo, Y., Tobón, L., & Arroyave, L. (2020). El Maestro como formador en resiliencia para la primera infancia: Un aporte desde la escuela en la construcción de habilidades sociales. *Cultura, educación, sociedad (Barranquilla)*, 11(1), Art. 1. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.11.1.2020.04>
- Pinta, S., Pozo, M., Yopez, E., Cabascango, K., & Carpio, M. (2019). Primera infancia: Estudio relacional de estilos de crianza y desarrollo de competencias emocionales. *CienciaAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 8(2), 171-188. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v8i2.232>
- Rojas, O., Martínez-Fuentes, M., & Campbell, L. (2023). Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) para mejorar los procesos de enseñanza en educación virtual. *EduSol*, 23(85), 1-8.
- Santos, M., & González, M. (2019). Programas de acompañamiento familiar en la primera infancia: Motivación y diseño: El Caso del Programa Mil Días. *Asociación Argentina de Economía*

- Política*, 1-28. <https://aaep.org.ar/works/works2019/santos.pdf>
- Sarle, P., & Rodríguez, I. (2021). *Educación en la primera infancia: Desafíos y prioridades en contextos de emergencia. 5 desafíos, 5 propuestas*. UNICEF. <https://www.unicef.org/argentina/media/10976/file/Educacion%20en%20la%20primera%20infancia:%20Desar%20ADos%20y%20prioridades%20en%20contexto%20de%20emergencia.pdf>
- Saha, B., & Adhikari, A. (2023). The Montessori Method of Education of the Senses: The Case of the Children's Houses. *International Journal of Research Publication and Reviews*, 4(5), 6671-6673.
- Shauri Romero, J. D. (2023). Problemas de falta de espacios y recursos para el juego en la educación preescolar: el impacto en el desarrollo infantil. *Revista Tecnopedagogía e Innovación*, 2(2), 47-64. <https://doi.org/10.62465/rti.v2n2.2023.56>
- Schonert-Reichl, K. A. (2020). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 30(2), 215-242.
- Sobo, E. J. (2024). *Biopedagogía y reforma social escolar a través de la pedagogía Waldorf (Steiner): La importancia etnográfica de la paradoja*. Routledge.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Tonucci, F. (2009a). Ciudades a escala humana: La ciudad de los niños. *Revista de Educación*, 147-168.
- Tonucci, F. (2009b). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Investigación En La Escuela*, (68), 11-24. <https://doi.org/10.12795/IE.2009.i68.02>
- Wagnon, S. (2021). *Las pedagogías alternativas: Montessori, Freinet, Decroly, Steiner y otras corrientes que revolucionaron la educación*. Plataforma Editorial.
- Wernicke, C. (1999). Educación Holística y Pedagogía Montessori. *Meta*, 2, 1-11.