

“RECREARTE”

Zarpando hacia Itaca. La travesía de una práctica en primera infancia.

Nombre del investigador

María Jhohana Ortiz Cifuentes

Asesor Víctor

Alfonso Agudelo Villegas

Sistematización de Experiencias

Programa Licenciatura en Educación Infantil

Mayo 20 de 2026

Contenido

Introducción: Bitácora de Navegación.....	5
Título de la sistematización: “RECREARTE” Zarpando hacia Itaca. La travesía de una práctica en primera infancia.	9
1. Identificación de la experiencia: Zarpando a Tiempo, cuando el aula se volvió barco y los niños tripulación.....	9
1.1 La tripulación y su entorno: Los niños, las niñas y las características del territorio.	9
1.1.1 Características generales	9
1.1.2. Contexto histórico de la sede María Inmaculada.....	11
1.1.3. El modelo pedagógico que rige la práctica docente.....	13
1.1.4. La población: Tripulantes del viaje a Itaca.	17
1.2 El problema: La marea está muy alta:.....	18
1.3 Oteando el Horizonte: Cartas de navegación, Lo que otros mares ya nos contaron.....	24
1.3.1. La Inteligencia espacial y desarrollo motor de los niños y las niñas	26
1.3.2. Estrategias lúdicas para el desarrollo de la espacialidad	28
1.3.3. El juego	29
1.3.4. La Danza y el arte:	30
2. Plan de sistematización: La brújula del Capitán ha marcado el norte.	33
2.1 Objetivos: Propósitos del viaje a Itaca.....	34
2.2 Cuestionamientos (preguntas que orientan la fase de reflexión y diálogo de saberes).....	35
3. Delimitación del objeto a sistematizar: El tesoro que no se ve en el mapa.	35
4. Marco de referencia: Reflexiones desde la cubierta, los faros que encendieron nuestra ruta.	
37	
4.1 Aportes estructurantes del saber pedagógico: El desarrollo del pensamiento espacial y uso de las metodologías.....	38

4.2 El saber pedagógico en la educación inicial, las pedagogías activas y el aprendizaje significativo.....	44
4.2.1 Saber pedagógico	45
4.2.2. Pedagogías activas:	46
4.2.3. Aprendizaje significativo	47
5. Marco metodológico: Mar adentro y la ruta de navegación.	49
5.1 Fase de reconstrucción del proceso vivido: Bitácoras de los tesoros encontrados	51
5.1.1 Primer acontecimiento: La costa que dejamos: ¿Por qué decidimos zarpar? Acuerdos y diagnóstico pedagógico.....	51
5.1.1. Acuerdos	52
5.1.2. Diagnóstico pedagógico.....	53
5.1.2. Segundo acontecimiento: la navegación misma Estrategias y didácticas de intervención (RECREARTE).....	56
5.1.3. Tercer acontecimiento: Los aprendizajes. "Lo que trajo el barco: el oro, las especias y el mapa nuevo"	72
5.1.3.1 Las dos maletas	73
5.1.3.1.1. Maleta 1: aprendizajes del sentido, lo cualitativo "El oro que no se pesa, se siente"	73
a. Aprendizaje de la planeación docente.....	73
5.1.3.1.2. Maleta 2: aprendizajes de la evidencia lo cuantitativo	74
5.1.3.2. Impactos.	79
5.1.3.2.1. Impacto en el desarrollo de habilidades de los niños y las niñas.....	79
5.1.3.2.2. Impacto pedagógico:	80
5.2 Reflexión de fondo: Navegar el sentido, cuando la teoría se hace agua y la práctica de hace puerto.	81

5.2.1. Saber pedagógico: lo que aprendió la capitana en alta mar	86
5.2.2. Pedagogías activas: "el viento que nos empujó no fue cualquier viento"	88
5.2.3. Aprendizaje significativo: "por qué este oro sí brilló"	92
5.3 Cronograma.....	95
6. Conclusiones: Puerto a la vista	96

Introducción: Bitácora de Navegación

La presente sistematización propone una estructura metafórica enraizada en el poema de Ítaca. Por ello le invito a leer cada una de sus líneas.

Itaca

Cuando emprendas tu viaje a Itaca
pide que el camino sea largo,
lleno de aventuras, lleno de experiencias.
No temas a los lestrigones ni a los cíclopes
ni al colérico Poseidón,
seres tales jamás hallarás en tu camino,
si tu pensar es elevado, si selecta
es la emoción que toca tu espíritu y tu cuerpo.
Ni a los lestrigones ni a los cíclopes
ni al salvaje Poseidón encontrarás,
si no los llevas dentro de tu alma,
si no los yergue tú alma ante ti.

Pide que el camino sea largo.
Que muchas sean las mañanas de verano

en que llegues -¡con qué placer y alegría!-

a puertos nunca vistos antes.

Detente en los emporios de Fenicia

y hazte con hermosas mercancías,

nácar y coral, ámbar y ébano

y toda suerte de perfumes sensuales,

cuantos más abundantes perfumes sensuales puedas.

Ve a muchas ciudades egipcias

a aprender, a aprender de sus sabios.

Ten siempre a Itaca en tu mente.

Llegar allí es tu destino.

Más no apresures nunca el viaje.

Mejor que dure muchos años

y atracar, viejo ya, en la isla,

enriquecido de cuanto ganaste en el camino

sin aguantar a que Itaca te enriquezca.

Itaca te brindó tan hermoso viaje.

Sin ella no habrías emprendido el camino.

Pero no tiene ya nada que darte.

Aunque la halles pobre, Itaca no te ha engañado.
 Así, sabio como te has vuelto, con tanta experiencia,
 entenderás ya qué significan las Itacas. (Kavafis, 1999, pág. 22)

Ítaca es el aula de clase donde convergen maestros, maestras, niños y niñas Franciscanos ávidos de experiencias de aprendizaje inolvidables.

¡Se escucha la Tripulación! En la puerta del salón de clases: carcajadas, gritos y caritas expectantes se embarcan en una travesía cuya brújula sólo promete una experiencia donde la danza, el juego y el arte (RECREARTE) se entremezclan con el cuerpo y la inteligencia espacial de los niños y las niñas Franciscanos con el fin de dar significado a lo vivido.

Esta ruta propone como estructura académica la observancia de un trayecto que permite analizar el estado de las cosas. Así es como surge el **primer escenario** de la sistematización que tiene por nombre **Zarpando a tiempo**. Dice kavafis “Pide que el camino sea largo, Que muchas sean las mañanas de verano, en que llegues -¡con qué placer y alegría!- a puertos nunca vistos antes” para expresar la satisfacción de llegar a la meta sin importar cuanto haya sido el esfuerzo y el tiempo invertido. El este trayecto permite describir el evento escolar, sus problemáticas, su espacio, sus protagonistas “los niños Franciscanos y las niñas Franciscanas” y sus diversas realidades. En este trayecto también refiero los problemas de llevan a la mar y las cartas de navegación que me acompañan. **El segundo trayecto La brújula del capitán ha marcado su norte** permite detallar los interrogantes y propósitos de la sistematización de experiencias

marcando el norte de la misma. ***El tercer trayecto obedece al mapa de navegación*** donde describo el plan de sistematización sobre el saber pedagógico. Estos pasos no podrían ser posibles sin que los saberes propios sean discutidos en un diálogo académico el cual es llamado ***reflexiones desde la cubierta***. Reflexiones que tienen sentido y fundamento cuando el saber se entremezcla con la práctica pedagógica.

Un quinto trayecto y más importante aún por ser aquel que relata el paso a paso de la experiencia vivida con RECREARTE, es aquel que me permite detallar cada una de las aventuras, las huellas que marcaron el destino y que lleva por nombre ***Mar adentro y ruta de navegación***.

Finalmente el ***puerto está a la vista*** les llevará a leer el relato vivido de una maestra en formación que sistematizó las reflexiones surgidas en la práctica docente esperanzada en que sus apuntes contribuyan al favorecimiento de un ambiente escolar de mayor significado para los niños y las niñas.

Título de la sistematización: “RECREARTE” Zarpando hacia Itaca. La travesía de una práctica en primera infancia.

1. Identificación de la experiencia: Zarpando a Tiempo, cuando el aula se volvió barco y los niños tripulación.

Emprendo este viaje a Itaca con la necesidad de reconocer mi tripulación, sus características, su contexto, su territorio y sus problemáticas. Toda travesía inicia con una decisión: soltar amarras. Esta sistematización es el relato de por qué decidí llevar anclas y convertir mi aula de primera infancia en un barco. Un barco que no buscaba llegar rápido a puerto, sino habitar el mar. El mar del juego como lenguaje, de la danza como pensamiento corporal y del arte como forma de nombrar el mundo.

1.1 La tripulación y su entorno: Los niños, las niñas y las características del territorio.

1.1.1 Características generales

En este trayecto, traté de reconocer a mayor profundidad la tripulación que se embarcó en el viaje a Itaca. Son ellos, los estudiantes Franciscanos que diariamente llegan al colegio principalmente de los barrios la Isla, la Frontera, Horizontes, el Túnel y Jorge Eliecer Gaitán correspondientes al estrato socioeconómico 1 en su gran mayoría y 2 para el caso de algunos estudiantes provenientes del barrio Juan XXIII (I.E San Francisco de Paula, 2020, pág. 6).

Según los reportes estadísticos de la secretaría de la I.E san Francisco de Paula El total de la tripulación escolarizada matriculada en el año 2023 oscila aproximadamente en 1310 estudiantes, cifra que fluctúa durante el año por la movilidad escolar. La institución educativa cuenta con 2 sedes de preescolar y básica primaria en donde albergan aproximadamente 638 estudiantes, una de ellas ubicada en el barrio Juan XXIII la cual goza de una excelente planta física, moderna y bien dotada. La sede María Inmaculada se encuentra ubicada en la zona céntrica del municipio Chinchiná la cual se caracteriza por su buen nombre y por su cercanía con el comercio local. La sede central se encuentra ubicada en el barrio del Edén y presta sus servicios educativos en dos jornadas escolares (diurna y nocturna) con una población aproximada 672 estudiantes distribuidos entre la básica primaria, secundaria, la media académica y media técnica articulada con el SENA. El servicio educativo que se oferta en el programa nocturno se orienta en la modalidad de educación para adultos.

Las niñas y las jóvenes en condición de vulnerabilidad las cuales ha sido protegidas por ICBF en el proceso de restablecimiento de derechos también se benefician del programa de aceleración del aprendizaje o CLEI específicamente en los sitios de internamiento del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar o en su defecto en las organizaciones sociales que realizan procesos de seguimiento a menores con problemas de comportamiento para un total de 60 estudiantes en internado.

Según el informe DANE (I.E San Francisco de Paula, 2023) para el año 2023 la planta de personal está conformada por 54 docentes, 4 directivos docentes y 6 administrativos, de los cuales el 22,41 % se encuentra bajo el régimen de contratación del decreto 2277 de 1979 y el

77,58 % restante bajo el régimen del decreto ley 1278 de 2002. Para la prestación del servicio educativo en los programas especiales los docentes vinculados como catedráticos pueden pertenecer o no a la I.E San Francisco de Paula o en su defecto deben pertenecer a la planta de personal definitiva de otra institución educativa de municipio o municipios cercanos siempre y cuando se demuestre vínculo con el sistema de carrera docente.

1.1.2. Contexto histórico de la sede María Inmaculada

Hablar del aula como el barco de mi tripulación es reconocer la historia de la sede María Inmaculada. Ella ha existido hace más o menos 93 años. Según I.E San Francisco de Paula (2020) la sede fue “fundada en el año 1.933 por el señor Antonio José Echeverri Palacio y su primera directora fue la señora María López” (pág. 8). Esta sede funcionó hasta 1985, momento histórico que estuvo marcado por la tragedia a causa de la erupción del volcán nevado del Ruiz que afectó los departamentos de Caldas y Tolima.

Algunos habitantes de Chinchiná no fueron ajenos a este desastre natural y como medidas de apoyo y ayuda a los damnificados, la planta física de la escuela sirvió de albergue durante un año y posteriormente tuvo que ser construida por el deterioro físico. “La nueva sede fue inaugurada el día 26 de abril de 1.988, esta planta física fue construida por la Cruz Roja de Caldas con aportes de la Cruz Roja Holandesa” (I.E San Francisco de Paula, 2020, pág. 8). Cabe nombrar que los servicios educativos se siguieron prestando a la población estudiantil en la casa de la cultura durante el tiempo que estuvo como albergue y en reconstrucción.

15 años después la planta física y la estructura organizacional pasa a ser parte de la I.E San Francisco de Paula producto del proceso de consolidación institucional en el marco de las políticas de reorganización del sistema educativo colombiano, en el cual se fusionan administrativamente diferentes establecimientos educativos. La fusión de instituciones educativas en Colombia está fundamentada principalmente en la Ley 715 de 2001 (artículo 9) y la Ley 115 de 1994 (artículo 138). Estas normas permiten a las entidades territoriales certificadas reorganizar el servicio educativo, unificando escuelas y colegios bajo una misma administración, proyecto educativo institucional (PEI) y rector, con el objetivo de garantizar la cobertura y la continuidad educativa.

Según la resolución N° 00342 del 28 de febrero del año 2003 la Escuela María Inmaculada y la escuela Juan XXIII pasaron a formar parte de la Institución Educativa San Francisco de Paula, lo que implicó una reconfiguración tanto administrativa como pedagógica, orientada al fortalecimiento de la calidad educativa y la ampliación de la cobertura en el municipio.

A partir de esta integración la sede María Inmaculada comenzó a funcionar como parte de una estructura institucional más amplia, permitiendo la articulación de procesos educativos entre distintas sedes y niveles de formación.

En la actualidad, según resolución 6650 del 20 de diciembre de 2021 la institución desarrolla su proceso educativo bajo la modalidad de jornada única, estrategia promovida por el Ministerio de Educación Nacional que busca ampliar el tiempo de permanencia de los estudiantes en la escuela, favoreciendo el desarrollo de experiencias pedagógicas significativas que integran lo académico, lo cultural, lo recreativo y lo formativo.

La Jornada Única en Colombia, regulada principalmente por el Decreto 2105 de 2017 (que modificó el 1075 de 2015) y actualizada por el Decreto 0277 de 2025, busca aumentar el tiempo de estudio en colegios oficiales. Establece intensidades horarias de 6, 7 y 7 horas diarias para preescolar, primaria y secundaria/media, respectivamente, fortaleciendo el aprendizaje y el descanso pedagógico.

1.1.3. El modelo pedagógico que rige la práctica docente.

En esta experiencia encarnada de lo vivido, reconocer el barco no sólo fue suficiente. También hizo parte de la misma comprender su funcionamiento, entendido este como lo ideales que orientan la práctica pedagógica de los y las docentes sobre lo que se espera aprendan los estudiantes. Hablo entonces del modelo pedagógico Franciscano con énfasis en capacidades humanas el cual parte de la premisa fundamental de crear condiciones para vivir una vida plena y digna. El modelo Franciscano tiene sus bases en el pensamiento de Nussbaum (2012) la cual plantea 10 capacidades de las cuales 4 han sido las de interés para la comunidad Franciscana a saber: Sentido, imaginación y pensamiento, la afiliación, el juego y las emociones políticas.

Estas capacidades que la autora denomina centrales se entremezclan con las capacidades internas (aquellas propias de las diferentes áreas del conocimiento las cuales se entrenan con las estrategias didácticas propias) y les permite actuar a los niños, niñas y jóvenes en contextos sociales, políticos, económicos entre otros. Esto último, los han llamado capacidades combinadas (I.E San Francisco de Paula, 2020)

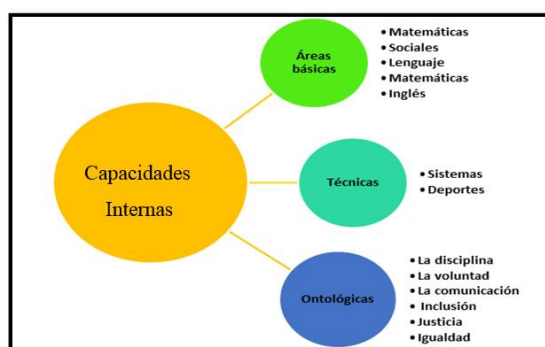
Para una mejor comprensión podríamos decir que las capacidades internas que se quieren desarrollar en los estudiantes están dadas por las determinaciones de la historia y la cultura escolar que rigen desde los lineamientos y estándares educativos de carácter central y suponen unas condiciones mínimas para participar en los diferentes escenarios de la sociedad. En este sentido las capacidades están asociadas al potencial que podría demostrar en el hacer, un estudiante en un área del conocimiento como, por ejemplo: **las capacidades que tienen para comprender el significado de las palabras, expresiones y frases que aparecen explícitamente en un texto**, esta capacidad a su vez está ligada de manera directa con el área del Lenguaje, pero transversal a toda aquella que la requiera. Como hemos visto en un simple ejemplo del área de lenguaje la condición de dignidad humana si, y sólo si tendría su valor, si el estudiante tiene la posibilidad de elegir y de actuar porque se le ha formado en esa capacidad interna para que pueda desempeñarse.

También es importante destacar que las capacidades están asociadas a un funcionamiento¹ como lo llamaría Nussbaum (2012) y por tanto los funcionamientos como competencias de los estudiantes. Sin embargo, en el contexto práctico el concepto de competencias se refiere a la otra cara de la moneda, esto es, si por cara es capacidad, por sello será competencia (funcionamiento). La competencia se refiere al acto que materializa la capacidad que permite valorar ese saber en el contexto práctico. Desde el escenario educativo “Ser competente significa saber y saber hacer. La competencia implica poder usar el

¹ Los funcionamientos son seres y haceres que, a su vez, vienen a ser los productos o las materializaciones de unas capacidades. (Nussbaum, 2012, p.# 44)

conocimiento en la realización de acciones o productos” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2004), se trata entonces que las estudiantes puedan usar sus capacidades de manera flexible para enfrentar los problemas de la vida cotidiana, siendo la actuación misma la que determina que tan competente es en determinada situación escolar.

Figura 1: Esquema de capacidades internas de los estudiantes de la I.E San Francisco de Paula



Fuente: PEI San Francisco de Paula 2020

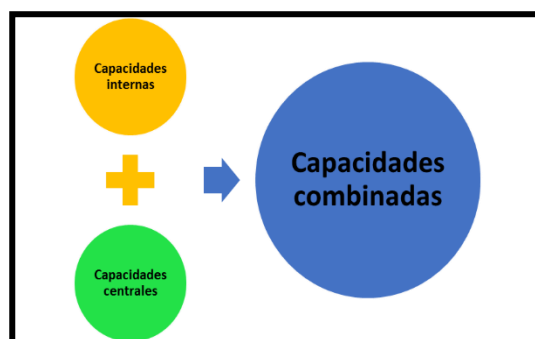
Desde el principio humanista que rige el modelo pedagógico desde el mínimo esencial de la dignidad humana como lo desarrolla Nussbaum (2012) el enfoque de capacidades centrales se ancla al juego, las emociones políticas, la afiliación y finalmente a los sentidos, imaginación y pensamiento que en la posibilidad de elección y de acción les permitirán a los estudiantes el desarrollo de capacidades combinadas. Esto es, “las oportunidades que se dispone para elegir y actuar en una situación política, social y económica concreta” (Nussbaum, 2012, p. # 40).

Figura 2: Esquema de capacidades centrales de los estudiantes de la I.E San Francisco de Paula



Finalmente, el enfoque de capacidades que fundamenta el componente pedagógico del modelo pedagógico busca que se combinen las capacidades y que estas, desarrollen a su vez las competencias manifestadas en saberes prácticos en el contexto escolar inmediato (evidencias de aprendizaje o juicios valorativos) y de los distintos procesos de la formación del ser de los estudiantes (cognitivos, procedimentales y actitudinales).

Figura 3: Esquema de enfoque de capacidades I.E San Francisco de Paula.



Fuente: PEI san Francisco de Paula 2020

Comprender y reconocer el modelo pedagógico hizo parte fundamental del proceso de adaptación a la institución educativa, toda vez que me proporcionó las herramientas conceptuales para llevar a la práctica de aula formas diversas de desarrollar las capacidades de

los niños y las niñas de grado transición, máxime que dentro este modelo se reconoce como capacidad central el juego eje fundamental del proyecto pedagógico RECREARTE.

1.1.4. La población: Tripulantes del viaje a Itaca.

La matrícula de los tripulantes de transición reportada por la secretaría general en el año 2023 correspondía a un total de 21 estudiantes, los cuales 11 eran niños y 10 eran niñas entre 5 y 6 años de edad. La orientación escolar estaba dirigida por la licenciada en educación preescolar Adriana Constanza Muñoz quien posee amplio conocimiento y experiencia en atención pedagógica a la primera infancia.

Los niños y las niñas disfrutaban de un aula de clase con mesas trapezoidales y sillas adaptadas para la niñez y los trabajos pedagógicos colaborativos lo cual facilitaba la interacción horizontal entre estudiantes y con los docentes. Los espacios se caracterizaban por estar limpios, ventilados y bien decorados. Estos espacios eran grandes y permitían el desarrollo de actividades de lúdico-pedagógicas dentro de salón de clases. La docente titular contaba con materiales y recursos pedagógicos para el desarrollo de actividades escolares como ábacos, bloques lógicos, balones, libros entre otros. La zona de juegos estaba meticulosamente adaptada para el disfrute de los niños y las niñas en los tiempos otorgados por la coordinadora de la escuela.

Los tripulantes iniciaban el día generalmente cargado de mucha energía y alegría. Difícilmente podía captar la atención de los niños y las niñas en los primeros encuentros pues pararse del puesto, gritar, reír a carcajadas, jugar con cualquier objeto y hasta distraerse con el

compañero eran las prácticas comunes que debía entrar a gestionar, así como también algunas conductas inapropiadas como empujar, lastimar, pelear verbalmente etc.

Gran parte de la población estudiantil se encuentra inmersa en una profunda crisis social, no sólo por los problemas económicos sino también por los altos niveles de ocio y por lo tanto mal uso del tiempo libre que los lleva a vivir en una comunidad que se ha caracterizado por un sin número de familias disfuncionales con patrones inadecuados de crianza y donde la violencia juega un papel protagónico.

Los conflictos que se tejen en el barrio no son ajenos a nuestra realidad, los tentáculos de la guerra por el poder del territorio, el tráfico, el consumo de drogas, el hurto y la prostitución entre otros ha cobrado muchas víctimas escolares, generando así una grave limitación frente a los proyectos de vida y los sueños de los niños y jóvenes Franciscanos.

1.2 El problema: La marea está muy alta:

Cuando levé anclas y llegué por primera vez a este puerto al Aula de los niños y las niñas de transición, encontré una tripulación valiente, de cinco y seis años, con ganas inmensas de zarpar hacia la Ítaca de la lectoescritura y el pensamiento lógico. Pero había un detalle que detuvo el viento en nuestras velas: muchos de ellos no sabían navegar su propio barco.

Al observar el mar de la cotidianidad, noté que el cuerpo de varios niños y niñas era un territorio aún sin cartografiar. Les costaba sostenerse en un solo pie, como si el mástil de su equilibrio se tambaleara con la primera ola. Saltar con los dos pies juntos era una tormenta. Y cuando les pedía que viráramos a babor o a estribor a derecha o a izquierda, sus ojos se perdían en el horizonte, sin reconocer cuál era cuál.

No era un problema. Era una ausencia. La ausencia de espacialidad: esa brújula interna que le permite a la infancia ubicarse en el mundo, reconocer su cuerpo como primer territorio y, desde ahí, orientarse en el espacio del papel, del renglón, de la letra. Sin esa brújula, ¿cómo trazar la ruta hacia el pensamiento lógico? ¿Cómo anclar en el puerto de la lectoescritura si no distinguen arriba de abajo, delante de atrás, dentro de fuera?

En educación inicial, desarrollar la espacialidad no es un contenido más. Es la condición para zarpar. Es la tarea fundamental del grado Transición: entregarles a los niños y niñas el mapa de su propio cuerpo para que luego puedan leer todos los demás mapas. Porque un niño que no sabe dónde está su derecha, difícilmente entenderá que la "b" y la "d" son la misma forma mirando a mares distintos. Un cuerpo que no salta, que no gira, que no se ubica, es un barco sin timón al momento de enfrentarse a la hoja en blanco.

Por eso, esta travesía pedagógica inició con una certeza: antes de pedirles que lean y escriban el mundo, debíamos ayudarles a habitar su primer mundo: el cuerpo. La Ítaca que buscábamos no estaba solo en las letras. Estaba, primero, en el viaje de reconocerse. En aprender a saltar, a rodar, a señalar con el dedo dónde está el corazón y hacia qué lado queda la ventana. Porque solo el marinero que conoce su barco, puede cruzar cualquier océano.

El desarrollo de las habilidades comunicativas y de pensamiento lógico tienen una estrecha relación con los procesos motores, la ubicación espacial y la lateralidad de los niños y las niñas en especial en los primeros años de la infancia. El proceso de observación e indagación realizado como etapa previa de la práctica Formativa I con los y las estudiantes de grado transición, me permitió identificar algunas necesidades de aprendizaje asociadas al desarrollo

corporal como la ubicación y el manejo del espacio, el desplazamiento y la direccionalidad de los niños y las niñas en las actividades cotidianas escolares.

Algunos niños y niñas Franciscanos presentaron al menos algunas de las siguientes dificultades: saltar por encima de, desplazarse a la derecha o a la izquierda, conducir el balón, lanzar objetos y tener aciertos, ubicarse respecto a otros objetos o personas, entre otros. Pareciera ser algo poco trascendental. Sin embargo, estas nociones se están viendo reflejadas en el desarrollo de sus primeros grafemas y de la interpretación de los fonemas. Esto es, que si un niño o niña tiene buenos referentes de ubicación espacial y lateralidad tendrá a su vez un buen proceso lector y escritor y viceversa. Ante esta descripción, hemos encontrado niños y niñas con dificultades para realizar correctamente los trazos de los siguientes grafemas “a, m, p” y más cuando se construye en un proceso silábico. Los niños y niñas han avanzado en el proceso lectoescritura, sin embargo, algunos todavía presentan dificultades que merecen reforzamiento y trabajo pedagógico específico. (Ortiz M. J., Planeación #3 septiembre 2023 Práctica Formativa I, 2023).

Ahora bien, la inteligencia espacial (ubicación espacial y lateralidad) también es un determinante para el desarrollo de habilidades de pensamiento lógico. En las unidades dáticas (Ortiz M. J., Planeación #1, #2, #3, #4, #5, #6, #7, #8, #9 Práctica formativa I, 2023) planificadas pudimos identificar dificultades para seguir instrucciones respecto a patrones de forma, de color, series y espacio etc., toda vez que algunos terminaron sus actividades equívocamente según las instrucciones de la docente en formación.

Algunas consecuencias están directamente asociadas al desempeño académico de los niños y las niñas, pero otras se relacionan con aspectos motivacionales o de convivencia dado que al no ser capaz de realizar las instrucciones de la docente en formación fácilmente se distraen en otro tipo de actividades. Lo anterior, conlleva a generar más y mayores estrategias de acompañamiento pedagógico en el aula de clase.

Mi preocupación trascendió de lo observado y por tanto decidí comprender las dificultades desde la literatura. Los problemas de la lateralidad y ubicación espacial han venido siendo investigados tanto por docentes como los profesionales de la psicología y la terapia ocupacional entre otros. Los aportes van desde la comprensión del concepto, las dificultades en la primera infancia, las didácticas que se pueden utilizar, así como también de las contribuciones en el campo del desarrollo del lenguaje y del pensamiento lógico.

Algunos autores definen la lateralidad como “Un conjunto de predominancias particulares de una u otra de las diferentes partes simétricas del cuerpo al nivel de las manos, pies, ojos y oído” (Rigal, 1987). En este sentido y bajo este concepto, las escuelas realizan aportes significativos al proceso de desarrollo motor pues es a través del disciplinamiento del cuerpo que se logra los aprendizajes esperados.

La escuela es el lugar donde se disciplina el cuerpo y se construye corporeidad, en tanto que ésta teje y articula una trama compleja en relación con el cuerpo. La noción de cuerpo circula en prácticamente todos los ámbitos de la vida escolar. Se la percibe tomando forma en las experiencias de vida del devenir cotidiano, y también en forma alegórica en el plano simbólico del lenguaje. (Arcila, 2014)

Es claro que, pese a existir cierto proceso en las escuelas para abordar con didácticas el desarrollo de la lateralidad, también es necesario identificar las dominancias de los niños. Según (Mendoza, 2010) las dominancias puede ser desde la esfera manual (uso de derecha o izquierda), podal (el pie dominante para realizar una acción), ocular, auditiva (preferencia de escuchar por un oído) o cruzada (cuando la mano dominante y el ojo dominante son contrarios). Como docente en formación evalué cómo se dan estos tipos de dominancia para proponer estrategias metodológicas asertivas.

Los niños y las niñas desarrollan la lateralidad desde muy temprano, siendo trascendental el reconocimiento de cada uno de sus lados (derecho e izquierdo) priorizando sobre el lado que utiliza en las actividades diarias, el reconocimiento efectivo de sus lados influye en sus procesos motrices y de aprendizaje (Duarte-Hernández & Nizme Beatriz Perez-Mendoza, 2020). Esto significa que un buen desarrollo de la lateralidad tendrá como respuesta un buen proceso de aprendizaje.

Igualmente, los niños y las niñas desarrollan la lateralidad en tres etapas a saber: la primera hasta los 3 años, **es la indiferencia**, la segunda se encuentra entre tres a los seis años y se manifiesta porque hay un periodo **alternante**, en este periodo es necesario ir evaluando para reconducir las actividades hacia el sentido más hábil y/o preciso del niño. Y la tercera se da a partir de los seis o siete años donde la lateralidad es **definitiva**. (Duarte-Hernández & Nizme Beatriz Perez-Mendoza, 2020).

El principal problema de lateralidad en las edades preescolares radica en que los niños no utilicen preferiblemente su lado más hábil. Banúz Llorit (2012) afirma que algunos niños y niñas que presentan dificultades en la lateralidad cruzada pueden tener repercusiones en la práctica

escolar como la lectura lenta y con pausas, pérdida del hilo textual y aspectos psicológicos como dificultad de atención, distracción e hiperactividad. La siguiente figura nos muestra algunos fallos en los procesos Psicomotores.

Figuran 4 Fallos relacionados con la lateralidad

Tabla 2. Fallos relacionados con lateralidad cruzada.

FALLOS EN LOS PROCESOS PSICOMOTORES	FALLOS EN LA PRÁCTICA ESCOLAR	SÍNTOMAS PSICOLÓGICOS
- Dificultad en la automatización de la lectura, la escritura o el cálculo.	- Lee muy lento y con pausas. Se pierde a menudo. Falta de ritmo.	- Dificultad de Atención. Se distrae con facilidad. Hiperactividad.
- Problemas en organizar adecuadamente, el espacio y el tiempo. Dificultades en la ordenación de la información codificada.	- Confusión derecha-izquierda que le dificultan la comprensión de la decena, centena. Confusión entre la suma y la resta o la multiplicación y la división. También, de sílabas directas e inversas.	- Desmotivación. Escaso o nulo e interés en algunas actividades.
- Torpeza psicomotriz. Confusión para situarse a la derecha o izquierda a partir del eje medio corporal.	- Mejor nivel de comprensión de las explicaciones verbales, que de las tareas escritas. Preferencia por el cálculo mental que el escrito. Mayor facilidad para dar explicaciones verbales que para realizar trabajos escritos.	- Según el perfil del niño puede manifestarse inhibición, irritabilidad, desesperanza, reacciones desmedidas, entre otras.
- Lento de reacción. Escaso de reflejos inmediatos delante ciertas actividades manuales.	- Puede presentar digrafía, dislexia y discalculia. También, dislalias y a expresar lo contrario de lo que piensa.	- Baja autoestima.
- Inversiones en el ordenamiento gráfico y lector.	- Escribe letras y números en forma invertida, como reflejadas en un espejo.	- Incapacidad para concentrarse en una única tarea, durante un espacio de tiempo determinado.

Fuente: Banús Lloret (2012).

Fuente ((Banús, 2012 , pág. 4)

“Los niños con problemas de lateralidad suelen presentar dificultades de equilibrio estático y de equilibrio dinámico. Los primeros, hacen referencia al control postural; los segundos, a la coordinación general” (Sánchez & Briones , 2022, pág. 132).

Ambos tipos de equilibrio son esenciales para su neurodesarrollo y para su desarrollo sicomotor y, por tanto, para la adquisición de los aprendizajes propios de su edad, ya que proporcionan la base para el desarrollo de la coordinación, la percepción visual (seguir el movimiento de un objeto y leer las líneas de los textos), los movimientos

estables y el control del cuerpo al practicar deportes. (Sánchez & Briones , 2022, pág. 132)

Igualmente, cuando no existe homogeneidad en la lateralidad, se habla de trastorno de lateralidad. Es decir, la lateralidad no se ha definido bien. De esta manera según (Fernández, 2018) se pueden identificar los siguientes trastornos: Lateralidad contrariada (niños zurdos cuyos padres los fuerzan a usar la mano derecha), lateralidad patológica (producida por una lesión cerebral), lateralidad indefinida (el sistema nervioso tarda en establecer dominancias) y la lateralidad cruzada (la más habitual).

Las aportaciones de las diferentes investigaciones a nivel nacional e internacional muestran un significativo propósito de mejoramiento de los problemas de la lateralidad en niños y niñas de la primera infancia fundamentado en la lúdica y las expresiones artísticas y deportivas.

Esta era nuestra tormenta inicial: zarpar hacia un buen proceso lector sin que la tripulación hubiera conquistado su espacialidad. Y de esa tormenta nació la pregunta que guió el viaje por las estrategias que debía implementar ¿cómo el juego, la danza y el arte pueden ser el viento, las velas y el timón para que los niños y niñas de transición cartografíen su cuerpo y, con él, el mundo?

1.3 Oteando el Horizonte: Cartas de navegación, Lo que otros mares ya nos contaron

Los cuestionamiento no pararon en mi cabeza y dichas inquietudes me exigieron pensarme con respuestas académicas nacientes de una la literatura. Así empecé a “Otear el horizonte”. Otear es ojear u observar todo aquello que antecede el camino a Itaca. Es así fue

como plateé la revisión de trayectos ya recorridos, los cuales traen aportes muy valiosos en este proceso emprendido de sistematizar la experiencia vivida de RECREARTE con niños y niñas Franciscanos.

RECREARTE es el nombre de la estrategia lúdico-pedagógica que surge de un trabajo riguroso de revisión de la literatura, de mi experiencia como técnico en primera infancia y de mi curiosidad pedagógica. Esta estrategia lúdica encarnada en el “**Juego, la danza y arte**” tomó forma, toda vez, que fueron los cimientos pedagógicos que direccionaron los procesos para el desarrollo de las habilidades motoras correspondientes a la inteligencia espacial de los niños y las niñas.

Antes de izar nuestras propias velas con RECREARTE, fue necesario asomarse a la borda y preguntar: ¿qué otros barcos han navegado ya el mar de la espacialidad en primera infancia? ¿Qué cartógrafos han trazado rutas con juego, con arte, con danza? ¿Qué tormentas encontraron ellos y qué vientos a favor documentaron?

Porque ningún viaje sabio se emprende con el mapa en blanco. Todo marinero lee las bitácoras de quienes zarparon antes.

Así, este apartado no es un inventario de nombres. Es la conversación que tuvimos con otros navegantes para entender el océano que íbamos a cruzar. Revisamos sus travesías para no repetir naufragios y para reconocer los faros que ya estaban encendidos.

Al leer sus diarios de viaje investigaciones nacionales e internacionales emergieron tres constelaciones que guiaron el diseño de RECREARTE. Tres certezas que otros ya habían nombrado y que nosotros decidimos habitar con nuestro propio cuerpo:

1.3.1. La Inteligencia espacial y desarrollo motor de los niños y las niñas

La revisión documental me dio elementos sustanciales para el montaje de esta propuesta didáctica cuya finalidad es intervenir las dificultades de lateralidad y ubicación espacial como han sido referidas por (Martín P. O., 2016; Vargas, 2017) las cuales potencian las habilidades motoras de los niños y las niñas con una estrategias que se pensó desde el juego, la danza y expresiones artísticas como las manualidades, el teatro y los títeres. El énfasis en lo lúdico permite aprendizajes más significativos y conlleva a mejores niveles de desempeño.

La práctica formativa I tuvo sus cimientos orientadores desde la teoría de Gardner (1987) esta no sólo hizo énfasis en el pensamiento espacial, sino que también toma como referente las inteligencias múltiples, concretamente: la espacial y la kinestésico-corporal. En esta última refiero que lo niños y las niñas que poseen esta inteligencia

Desarrollan aptitudes de control corporal y manual. Es decir, que usan el cuerpo para expresar ideas, resolver problemas o generar productos. Estos niños y niñas se les facilitan los deportes, las actividades artísticas corporales y es muy típica entre bailarines, deportistas, actores, artesanos, cirujanos, etc... (Bravo & Moya , 2022, pág. 115)

El movimiento nos permite tanto expresar como comprender el significado de nuestras experiencias. Debe existir un espacio para la reflexión sobre el propio conocimiento corporal en el aula de clase donde las actividades de movimiento: creativo, juegos, bailes etc. permitan vivir

los aprendizajes deseados por los niños y las niñas desde la comprensión de su propia corporeidad.

Algunos procesos de sistematización de experiencias² sobre el juego y el cuerpo revelan la importancia de esta práctica para comprender y mejorar el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños. El juego genera beneficios en el desarrollo infantil porque fomenta la creatividad y la imaginación, un juego libre y estructurado permite a los niños explorar y expresarse de manera creativa. Desarrolla habilidades sociales porque promueve la interacción social, la cooperación y la resolución de conflictos. Mejora el desarrollo cognitivo, ya que está relacionado con el desarrollo de habilidades como la resolución de problemas, la memoria y la atención y regula las emociones porque ayuda a los niños a gestionar sus emociones y a desarrollar la resiliencia. Mora et al. (2024) y Guaman et al. (2024) son algunos autores que destacan la importancia de la sistematización de experiencias en el contexto del juego y el cuerpo en especial en los procesos cognitivos y socioemocionales en la educación inicial.

Por otro lado, el cuerpo y el uso de los sentidos les permite a los niños y las niñas experimentar y acumular aprendizajes

El desarrollo de pensamiento espacial es considerado como el conjunto de procesos cognitivos mediante los cuales se construyen y manipulan las representaciones

² La sistematización de experiencias es un proceso de reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia, que busca comprender y aprender de ella. Implica la recopilación, análisis e interpretación de datos para generar conocimientos y mejorar prácticas. (Jara O. , 2018)

mentales de los objetos en el espacio, las relaciones entre ellos, sus transformaciones y sus diversas traducciones a representaciones materiales. (Ocampo, 2021, pág. 14).

Este concepto nos permite comprender que los niños y las niñas conocen el mundo con el cuerpo y las interacciones con otros cuerpos u objetos.

Mayota (2022), desarrolló un estudio sobre la inteligencia espacial en niños de 4 a 5 años, cuyo objetivo era desarrollar la inteligencia espacial por medio del uso del rompecabezas. Esta investigación demostró que el uso de rompecabezas puede ser una herramienta efectiva para desarrollar la inteligencia espacial, además describe que los aprenden más fácil cuando se divierten y se hace necesario usar varios divertidos recursos didácticos para desarrollar la inteligencia espacial.

Gardner (1987) en su teoría de las múltiples inteligencias considera dentro de las ocho “la inteligencia espacial” y plantea que este pensamiento es esencial para el pensamiento científico, ya que es usado para representar y manipular información en el aprendizaje y en la resolución de problemas. El manejo de información espacial para resolver problemas de ubicación, orientación y distribución de espacios es peculiar a esas personas que tienen desarrollada su inteligencia espacial. Esta teoría señala que no existen personas más inteligentes que otras, sino que cada individuo a lo largo de su vida desarrolla más un tipo de inteligencia que otra.

1.3.2. Estrategias lúdicas para el desarrollo de la espacialidad

Para desarrollar estas habilidades espaciales y de lateralidad es importante recurrir a estrategias recreativas que les permitan a los niños y las niñas vivir experiencias más significativas, estas son el juego, danza y el arte. (Villamor, 2009) Señala que

Los niños deben educarse jugando y no necesariamente en la aplicación rígida de la escolarización, en esta intencionalidad es necesario que ellos tomen conciencia de que jugar no es sólo movimiento del cuerpo humano sino también es cultivo de sus facultades biológicas, psicológicas para obtener una educación integral. (p.88)

1.3.3. El juego

Veamos un poco más sobre el juego: durante este, el niño inicia gozosamente su trato con otros niños, ejercita su lenguaje hablado y mímico, desarrolla y domina sus músculos, adquiriendo conciencia de su utilidad, comprende las distancias y demás obstáculos que el medio físico opone a sus deseos, el juego es uno de los medios que tiene para aprender y demostrar que está aprendiendo. Según el (MEN, 2014)

Con el juego el cuerpo dialoga con otros cuerpos para manifestar el placer que le provocan algunas acciones, para proponer nuevas maneras de jugar y para esperar el turno, esperar lo que el otro va a hacer con su cuerpo y preparar el propio para dar respuesta a ese cuerpo que, sin lugar a dudas, merece ser escuchado, interpretado, comprendido, cuestionado. (pág. 15)

Autores (Moya, 2024) y (Vásquez & Pérez , 2020), refieren que el juego permite desarrollar la creatividad y el pensamiento crítico y que este se refleja en la aplicación de estas actividades lúdicas con mejoras significativamente en la comprensión de los estudiantes en relación con los textos académicos facilitando un aprendizaje más dinámico y participativo.

(Bravo & Moya , 2022)Dedicaron esfuerzos académicos al estudio de las actividades lúdicas y el desarrollo de la inteligencia espacial con el fin de establecer las mejores estrategias para el de desarrollo de esta inteligencia en niños de la primera infancia. Algunos resultados demuestran que las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras necesitan ser respaldadas por conocimientos claros y concretos respecto al desarrollo de inteligencia espacial, el manejo lúdico y su implementación en los ambientes escolares.

Las actividades lúdicas son consideradas fundamentales en el desarrollo integral de los infantes ya que fomentan habilidades emocionales físicas y cognitivas pues a través de los juegos los niños pueden explorar su entorno desarrollar su cara actividad y expresar sus pensamientos y emociones lo que contribuye significativamente en el proceso de aprendizaje (Caballero & Vallejo, 2021). En este mismo orden de ideas el juego al ser una actividad esencial permite a los estudiantes asimilar nuevos conocimientos ya que al crear ambientes de aprendizaje dinámicos van a despertar la motivación y el interés en los infantes por aprender (Bula, 2024) .

1.3.4. La Danza y el arte:

El arte observar las rondas y los juegos de tradición oral permite constatar cómo la literatura, la música, la acción dramática, la coreografía y el movimiento se conjugan. Desde este punto de vista, las experiencias artísticas, artes plásticas, literatura, música, expresión dramática y corporal no pueden verse como compartimientos separados en la primera infancia, sino como las formas de habitar el mundo propias de estas edades, y como los lenguajes de los que se valen los niños y las niñas para expresarse de muchas formas, para conocer el mundo y descifrarse. Dentro del ciclo vital es en la primera infancia cuando los seres humanos están más ávidos y más dispuestos a esas formas de interactuar con el mundo sensible.

La manera como se expresan las niñas y los niños a través de los lenguajes artísticos se va transformando a medida que van creciendo. Parte de la experiencia sensorial para, posteriormente, integrar distintas expresiones y convertirse en escenario de encuentro con los diversos lenguajes. En ocasiones es difícil discriminar entre una experiencia musical y expresión corporal, puesto que las niñas y los niños entrelazan cuerpo, ritmo y canto, entre otras expresiones. “La aproximación a las distintas clases de lenguajes artísticos dependerá de la amplitud, diversificación y calidad de las experiencias que se les brinde”. (Ministerio de educación Nacional , 2014, pág. 14)

(Barcasnegras, 2025; Figueroa, 2025; Molina, 2025 ; López, 2023; Correa, 2022) han realizado contribuciones muy interesantes desde el arte, el juego, la danza y su intencionalidad para desarrollar las habilidades espaciales de los niños y niñas en edad infantil. Todas estas investigaciones tienen como elemento común el hecho de que se han realizado a través de procesos de sistematización de experiencias. Los resultados de estos procesos investigativos giran

en torno al fomento de la Creatividad y la expresión, al desarrollo de habilidades sociales de los niños y las niñas. Mejora de la autoestima, la confianza y desarrolla de la Inteligencia Emocional. Se demuestra además que el juego es una herramienta fundamental para el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños y las niñas.

(Molina, 2025) En su trabajo el cuerpo que enseña y se mueve, se centró en exploración la expresión corporal y la experiencia vivida en una práctica pedagógica que dejó clara la relación entre el cuerpo y el aprendizaje en un contexto educativo, el desarrollo de una estrategia pedagógica basada en la expresión corporal y la experiencia vivida, así como el fomento de la creatividad, la autonomía y la expresión de los estudiantes a través del movimiento y la corporalidad. Los resultados se dan alrededor de crear un espacio de aprendizaje innovador y dinámico, que permitió a los estudiantes explorar su creatividad y expresión corporal. La experiencia demostró que el cuerpo es un instrumento fundamental para el aprendizaje y la expresión humana por lo cual se identificaron beneficios en la salud mental y física, como la reducción del estrés y la mejora de la concentración de los niños y las niñas.

Después de navegar por las bitácoras de otros maestros, después de escuchar el eco de sus tormentas y de reconocer sus faros encendidos, el mar de nuestra aula ya no era un misterio: era una invitación. Cada investigación consultada fue un viento distinto soplando sobre una misma certeza: la espacialidad en Transición no se decreta, se vive; no se colorea, se baila; no se enseña, se re-crea.

Fue con todos esos elementos analizados que logré trazar la ruta propia. Una ruta que no estaba en ningún mapa anterior porque nacía de las olas específicas de nuestro salón de clases

con los niños y las niñas Franciscanos. Así, de la conversación con otros navegantes, de sus aciertos y de los puertos que ellos no tocaron, emergió RECREARTE un proyecto pedagógico que no pretende inventar el mar, sino permitir que los niños y niñas de Transición lo naveguen con su cuerpo entero.

2. Plan de sistematización: La brújula del Capitán ha marcado el norte.

Todo mapa tiene un destino, pero ningún destino se elige sin antes escuchar al mar. Después de leer las cartas de navegación de otros maestros y de reconocer las olas específicas de que experimentan los niños Franciscano y las niñas Franciscanas, la travesía de RECREARTE no podía zarpar a la deriva. El mar mismo nos hizo preguntas. Preguntas que nacieron no de la teoría, sino del cuerpo de los niños: ¿cómo aprenden los niños y las niñas? ¿Por qué un niño que no reconoce su derecha o su izquierda? ¿Por qué el silencio corporal se vuelve fracaso escolar? ¿De qué sirve ubicarse arriba, abajo si el cuerpo nunca ha experimentado el vértigo de trepar?

Esas preguntas fueron la primera tormenta. Una tormenta fértil, que me obligó a dejar de remar en círculos y a elegir un horizonte. No podía seguir diagnosticando sin navegar. No podía seguir navegando sin saber a qué Ítaca queríamos llegar.

Así, de la tormenta nació la brújula. De las preguntas nació el norte. Los objetivos de esta sistematización no son metas administrativas. Realmente es la promesa que le hice a ese mar de cuerpos desorientados. La promesa de no quedarnos en la descripción del viaje, sino de comprender qué saber pedagógico nos dejó.

Por eso, esta bitácora zarpa con dos faros encendidos: Primero, los objetivos que trazaron la ruta, que fueron la respuesta que decidimos darle a ese mar. Segundo, las preguntas que guiaron la reflexión, que fueron la voz del mar cuando nos perdíamos.

2.1 Objetivos: Propósitos del viaje a Itaca

Objetivo General: Sistematizar la experiencia derivada de la implementación de la estrategia lúdico-pedagógica *RECREARTE*, para el fortalecimiento del saber pedagógico de la educación inicial de la Institución Educativa San Francisco de Paula, de Chinchiná Caldas (2023).

Objetivos Específicos:

1. Describir los principales acontecimientos pedagógicos que surgen del proceso de práctica formativa I, para reconstruir la experiencia vivida en la implementación de *RECREARTE* en la I.E San Francisco de Paula.
2. Comprender los saberes pedagógicos que se gestan en la intimidad de la práctica formativa I para el abordaje didáctico y metodológico del pensamiento espacial y las habilidades motoras de los niños y las niñas del grado Transición.
3. Identificar los horizontes de posibilidad y las tensiones que surgen del saber pedagógico y de práctica docente para recomendar acciones de intervención en la educación inicial de la comunidad Franciscana.

2.2 Cuestionamientos (preguntas que orientan la fase de reflexión y diálogo de saberes)

¿Cuáles son los saberes pedagógicos que surgen del proceso de sistematización de experiencias en la práctica formativa I? ¿Cuáles fueron los principales acontecimientos pedagógicos (horizontes de posibilidad y tensiones) que marcaron la experiencia de la maestra en formación durante la práctica formativa? ¿Cuáles fueron las principales contribuciones metodológicas para el abordaje de la habilidades motoras y el desarrollo de la inteligencia espacial de los niños y niñas del grado transición de la institución educativa San Francisco de Paula? ¿Cuáles fueron los aprendizajes de los niños y las niñas con las metodologías implementadas para el desarrollo de la inteligencia espacial?

3. Delimitación del objeto a sistematizar: El tesoro que no se ve en el mapa.

Cuando un marinero regresa de travesía, puede describir el barco, las velas, cada tormenta y cada puerto. Puede mostrar la bitácora llena de fechas y maniobras. Pero si le preguntan qué fue lo más valioso del viaje, no señalará la madera del casco ni la ruta trazada. Señalará lo que el mar le enseñó en el cuerpo: a leer el viento, a confiar en la tripulación, a entender que a veces hay que soltar el timón para avanzar. Esta sistematización navega con esa misma claridad.

Aunque en estas páginas se describe minuciosamente la travesía de RECREARTE sus tres puertos: el diagnóstico que nos reveló un mar sin cartografiar, la implementación donde

izamos velas de juego, arte y danza, y el análisis donde miramos la huella que dejamos, el objeto de esta sistematización no es el barco.

El objeto que aquí se delimita, se nombra y se pone bajo la luz es el tesoro que no aparece en el mapa inicial: ***el saber pedagógico*** que emergió de la experiencia vivida.

No se busca inventariar actividades ni medir cuántos niños llegaron al puerto de la lateralidad. Lo que se busca es comprender e interpretar críticamente qué aprendí cuando decidí que la espacialidad no se enseña en una ficha, sino que se habita con el cuerpo entero. Busco nombrar los principios que el viaje nos reveló: que un niño conoce su derecha cuando baila con una tela, que el pensamiento lógico nace cuando el pie salta y cuenta, que el rol docente se transforma cuando deja de ser capitán que ordena y se vuelve cartógrafa que acompaña.

Como en el poema de Kavafis, RECREARTE fue la Ítaca que nos dio el viaje. Pero Ítaca, en sí misma, ya no tiene nada que darnos. Lo que esta sistematización pone a circular como conocimiento es el viaje mismo hecho palabra: las comprensiones, las tensiones, las certezas y las nuevas preguntas que nacieron cuando entendimos que en el grado Transición no se preparan niños y niñas para la escuela. Se les ayuda a navegar su primer y más importante territorio: su cuerpo.

Por tanto, se delimita como objeto de sistematización el ***saber pedagógico construido sobre el desarrollo de la espacialidad en primera infancia***, saber que emergió al implementar pedagogías activas desde el juego, el arte y la danza con los niños y niñas de Transición. Ese es el tesoro. Ese es el motivo de zarpar de nuevo, esta vez con la palabra.

4. Marco de referencia: Reflexiones desde la cubierta, los faros que encendieron nuestra ruta.

Cuando el mar está oscuro, el marinero no inventa la luz: busca los faros que otros ya encendieron. Para la travesía de RECREARTE, consulté dos faros teóricos que iluminaron el océano de la espacialidad en primera infancia. Luces que no nos dijeron por dónde navegar, pero sí nos advirtieron dónde estaban las rocas y dónde soplaban el viento a favor.

Ningún marinero sensato zarpa solo. Y ningún viaje pedagógico se emprende sin conversar primero con quienes ya navegaron mares parecidos. Por eso, antes de izar velas invité a la tripulación teórica. No para que remaran por mí, sino para que me ayudaran a leer el cielo, a entender las corrientes y a nombrar los vientos. Lo que sigue no es una lista de citas. Es la conversación que tuve con ellos mientras navegábamos. Es el diálogo entre su teoría y mi práctica, entre sus mapas y nuestro mar.

Para emprender este viaje a Itaca he decidido establecer un diálogo teórico entre los fenómenos sociales presentes en el aula de clase, la tripulación que me acompaña y mi percepción sobre los problemas que acontecen. De esta manera, entender los constructos teóricos respecto la dimensión espacial del cuerpo de niños y niñas, las metodologías que favorecen aprendizajes significativos en la edad infantil se constituyen en el eje central de este trayecto.

Este trayecto lo he desarrollado en dos momentos: uno tendiente a definir teóricamente los saberes que fundan el desarrollo del pensamiento espacial y el uso de las metodologías y otro correspondiente a definir los saberes pedagógicos de la práctica docente, la formación de maestros y las didácticas basadas en la lúdica.

4.1 Aportes estructurantes del saber pedagógico: El desarrollo del pensamiento espacial y uso de las metodologías.

Es común encontrar en la revisión de la literatura conceptos de desarrollo espacial en niños y niñas asociados generalmente a una visión que termina siendo de utilidad para las matemáticas y en especial al pensamiento geométrico. Sin embargo, en un corto esbozo teórico se enuncia como a partir del concepto de Piaget (1989) sobre **la dimensión espacial** donde la noción del espacio es extensión proyectada desde el cuerpo y en todas direcciones hasta el infinito y es construida por los niños y las niñas lentamente, a medida que toma conciencia de su yo corpóreo en relación con los objetos. Y segundo, de la articulación de este concepto con el de la **inteligencia espacial** de Gardner (2011) el cual se fundamenta en la capacidad que tienen los niños y las niñas para representar gráficamente elementos visuales y espaciales. Esta inteligencia involucra un alto sentido de orientación y de ubicación, además de la habilidad para manipular líneas, formas, texturas, colores, figuras y espacios, relacionándolos adecuadamente.

Los aportes de ambos autores son vigentes en la realidad escolar y nos muestran como a partir de su propia corporeidad, los niños y las niñas entienden el mundo y sus interacciones con otros objetos y cosas, así como también con otros seres humanos.

Los niños y las niñas hacen propias sus experiencias con el cuerpo desde que nacen, pero sin lugar a dudas, cuando empiezan a tomar conciencia del movimiento y las partes de su cuerpo en la edad escolar, es cuando se viene un cúmulo de aprendizajes que generalmente son asociados al desarrollo motor, la lateralidad y ubicación en el espacio.

Gardner (1987) en su teoría de las múltiples inteligencias, el autor considera dentro de las ocho “la inteligencia espacial” y plantea que este pensamiento es esencial para el pensamiento científico, ya que es usado para representar y manipular información en el aprendizaje y en la resolución de problemas. El manejo de información espacial para resolver problemas de ubicación, orientación y distribución de espacios es peculiar a esas personas que tienen desarrollada su inteligencia espacial. Esta teoría señala que no existen personas más inteligentes que otras, sino que cada individuo a lo largo de su vida desarrolla más un tipo de inteligencia que otra.

Primero, para entender qué es la inteligencia o razonamiento espacial debemos empezar con el modelo de inteligencias múltiples del cual parte la inteligencia espacial. Propuesto por Howard Gardner, este modelo dice que existen 8 inteligencias las cuales van enfocadas a diferentes tipos de habilidades y acciones, dichas inteligencias serían: musical, corporal kinestésica, interpersonal, lingüística verbal, lógico matemático, naturalista, intrapersonal y visual espacial. Dentro de esas inteligencias, la espacial se define como las habilidades mentales relacionadas con la capacidad de movernos y navegar en un espacio, así como la capacidad de visualizar, operar y rotar objetos en nuestra mente.

A continuación se sustenta la propuesta metodológica de Zamora, Barrantes, & Barrantes (2021) sobre la enseñanza de la orientación espacial que incorpora entre otros: 1. La orientación espacial del propio cuerpo. 2. El desligue del espacio de sí mismo (comprender el entorno próximo). 3. La orientación de los otros (objetos y personas) en el espacio. 4. Y finalmente la localización en espacios más grandes.

Según Zamora, Barrantes, & Barrantes (2021) Para comenzar a trabajar la orientación espacial en su propio cuerpo, los niños y las niñas deben “conocer las diferentes partes del mismo como son: cabeza, brazos, manos piernas, pies, abdomen, pues son los elementos de referencia que se van a utilizar en esta etapa de orientación” (p.135) Con esta estrategia se espera que los estudiantes distingan conceptos arriba y abajo porque normalmente no suelen variar. Igualmente se espera que el significado de que adelante es todo lo que puede tocar y ver o hacia lo que camina, mientras que detrás es lo opuesto. La mayor dificultad la encuentra en los conceptos de izquierda y derecha. Estos conceptos implican una división del espacio de forma asimétrica, somos diestros o somos zurdos. En esta etapa se espera que los niños y las niñas reconozcan las diferentes partes del cuerpo y las usen de manera adecuada en actividades escolares y recreativas.

La segunda fase según Zamora, Barrantes, & Barrantes (2021) es que los niños y las niñas “tomen conciencia de sí mismo como un ser dentro de un espacio que le rodea y no como un todo inseparable de ese espacio. El objetivo es, pues, pasar del análisis del espacio ocupado por su propio, cuerpo al análisis del espacio ocupado por los objetos exteriores” (p. 136). En esta fase los autores proponen actividades o juegos dentro de un contexto como expediciones, juegos del tesoro, ojos vendados entre otros, donde se pueda preguntar ¿quién esta adelante? ¿Quién está a tu derecha? o hacer giros de media vuelta, vuelta entera, desplazamientos en diferentes direcciones, colocarse respecto a otra persona o un objeto. Así, en esta etapa, se deben estudiar también “conceptos como: encima, debajo, delante, detrás, alrededor, a través, a la derecha, a la

izquierda, al lado, junto a, cerca, lejos, en el centro, en medio de, dentro, fuera, entre, juntos, separados” (Zamora, Barrantes, & Barrantes , 2021, pág. 138).

La tercera fase de esta propuesta propone que el propio cuerpo deja de ser la referencia para referirse a un objeto a esta fase la han denominado descentralización.

Para realizar esta tarea, el docente tiene que elegir bien sobre qué objetos centrar los ejes. Parece indicado colocar los ejes sobre lo que se llaman objetos perfectamente orientados, que son aquellos objetos en los que se puede distinguir su parte delantera, trasera, izquierda y derecha sin que influya la posición de observador. Por ejemplo, objetos perfectamente orientados son un televisor, un reloj, un zapato, la pizarra, una muñeca. (Zamora, Barrantes, & Barrantes , 2021, pág. 140)

Y finalmente la etapa de localización en espacios grandes. “En las anteriores etapas, hemos intentado eliminar el egocentrismo y que de alguna forma, el alumnado se dé cuenta que los objetos estaban allí, cercano a él, pero fuera de él, en el exterior” (Zamora, Barrantes, & Barrantes , 2021, pág. 141). Se procura por eliminar las referencias cercanas al cuerpo para establecer relaciones de proximidad o lejanía con espacios más grandes como el aula de clase, la Institución educativa, el barrio, el parque, el pueblo etc.

No sólo es importante identificar metodologías para la enseñanza de la orientación espacial, también lo es reconocer los elementos que intervienen en la misma pues de ello depende el éxito de la estrategia de intervención en el proyecto de práctica formativa I. Según Zamora, Barrantes, & Barrantes (2021) durante el desarrollo de la orientación espacial intervienen la construcción del esquema corporal, la lateralidad y la motricidad.

Zamora, Barrantes, & Barrantes (2021) afirma que el **esquema corporal** es la imagen que un individuo tiene sobre su cuerpo, las diferentes partes que lo componen, así como sus posibilidades y limitaciones. “La construcción del esquema corporal es un complejo proceso que comienza en el nacimiento y concluye en la adolescencia, y en el que influyen elementos tales como la maduración neurológica y sensitiva, la interacción social y el desarrollo del lenguaje” (p.133).

La **lateralidad** es el segundo elemento y lo define retomando a Rigal (1987) como “el predominio funcional de un lado del cuerpo sobre el otro y que se manifiesta en la utilización preferente de mano, oído, ojo, pie. Se construye mediante el proceso de lateralización y depende de la dominancia hemisférica” (p.107) este elemento en consecuencia con Gardner (2011) “El control de cada movimiento corporal se localiza en el hemisferio de la corteza cerebral correspondiendo el lado opuesto de su lateralidad. En los diestros, el dominio de este movimiento se sitúa en el hemisferio izquierdo” (pág. 169).

Y el tercer elemento lo constituye la **motricidad** esta sostiene la existencia de dos grandes bloques en el desarrollo motor:

La motricidad gruesa y la motricidad fina. La motricidad gruesa engloba aspectos relativos al control global del cuerpo, incluyendo en esta categoría la locomoción, aspecto básico para explorar el espacio. Por su parte, la motricidad fina recoge aquellos movimientos que requieren un mayor grado de precisión en este sentido juega un papel importante la coordinación óculo manual (Zamora, Barrantes, & Barrantes , 2021, pág. 107)

Los aportes de teóricos al campo didáctico de la lateralidad van desde estrategias de manejo en casa con las familias de los niños y las niñas como estrategias en el aula de clase. Los siguientes autores proponen un abordaje lúdico de los procesos de lateralidad y ubicación espacial. Martín P. O. (2016) Propone trabajar la lateralidad desde el juego específicamente con rondas y trabajo en el geoplano. Reyes (2018) por su lado propone el desarrollo de la lateralidad y el pensamiento espacial a través de estrategias creativo-expresivas con el objetivo de implementar estrategias que incentiven la optimización del aprendizaje en los niños y las niñas. En este mismo sentido de las estrategias creativas tenemos Vargas (2017) la cual hace énfasis en procesos lúdicos a través del títere.

El títere como medio didáctico en la educación inicial; pero pone su foco en los aprendizajes corporales, movimiento y corporeidad; para entender la relación entre el títere y el cuerpo en esta etapa de la vida. Este medio didáctico antagónico puso a los niños como espectadores y productores de la representación y su cuerpo como un medio para dar vida a un personaje fuera de sí, mediante la proyección de su cuerpo. (Vargas, 2017, pág. 107)

(Martín & Zambrano Ortega, 2021) Citan (Alfaro, 2009) y a (Rivera, López-Peredo y Muñoz, 2007) con el propósito de exponer La gimnasia cerebral como método para el abordaje de la lateralidad

La gimnasia cerebral es un método creado por el Doctor Paul E. Dennison y su esposa, el cual utiliza movimientos del cuerpo para resolver bloqueos, desarrollar habilidades, perfeccionar destrezas, entre otros. Esto es posible debido

a que se trata de que el movimiento del cuerpo sea lo más natural posible, pues así crea nuevas conexiones neuronales para activar aquellas áreas del cerebro que necesitan participar en la ejecución de una tarea; sin embargo, si no existen las conexiones, la tarea puede resultar muy complicada. (Martín & Zambrano Ortega, 2021).

Las didácticas varían de acuerdo al autor. Sin embargo, todas hacen énfasis en el goce y disfrute del desarrollo del movimiento tal es el caso de Bonilla & Arroyo (2022) donde proponen que “El aprendizaje de la danza desarrolla una conciencia clara y precisa de los diferentes esfuerzos del movimiento, garantizando un goce de los movimientos más simples” (pág. 42) por ello la propuesta hace énfasis en la danza folclórica.

La revisión teórica me permitió recrear elementos sustanciales para el montaje de esta propuesta didáctica cuya finalidad es intervenir las dificultades de lateralidad y ubicación espacial referidas (Martín P. O., 2016; Vargas, 2017; Reyes, 2018) las cuales potencian las habilidades motoras de los niños y las niñas con propuestas desde el juego, la danzas y expresiones artísticas como las manualidades, el teatro y los títeres.

4.2 El saber pedagógico en la educación inicial, las pedagogías activas y el aprendizaje significativo

Los teóricos que enuncio permiten comprender los aprendizajes más allá de su evidencia descriptiva: el saber pedagógico, las pedagogías activas y aprendizaje significativo. Estas categorías no operan de forma aislada; se entrelazan para explicar por qué una propuesta anclada

en el juego, el cuerpo y la identidad territorial produjo transformaciones en los niños, las familias y la práctica docente.

4.2.1 Saber pedagógico: la producción de conocimiento desde la contingencia del aula

El saber pedagógico no se concibe aquí como la aplicación lineal de teorías al aula, sino como un conocimiento que la docente produce al habitar la incertidumbre de la práctica.

Alejandra Barba (2023) lo define como un saber que “emerge en la decisión situada que la docente toma frente a la contingencia, cuando lo planeado no alcanza para responder a lo que el grupo demanda” (p. 41). Este saber no preexiste en un manual: se configura en el instante en que la maestra lee el cuerpo, el gesto y el silencio del grupo, y decide sostener, ajustar o transformar la propuesta. Es, por tanto, un saber ético y político, porque implica hacerse cargo del otro en situación.

En diálogo con esta postura, Jorge Larrosa y Karen Rechia (2024) establecen una distinción fundamental para no confundir información con experiencia: “el saber sobre educación es un saber disciplinar, exterior, que explica la infancia; el saber pedagógico es un saber de la experiencia, interior, que nombra lo que le pasa a una maestra singular con unos niños singulares” (p. 15). Desde esta diferenciación, la sistematización no busca validar una teoría, sino visibilizar el conocimiento que nació cuando una docente comprendió que su grupo no requería más fichas de lateralidad, sino una mediación simbólica que hiciera habitable la noción de “derecha” e “izquierda”. El saber pedagógico, entonces, no transfiere contenidos: construye condiciones.

A esta comprensión, Diana Milstein (2023) añade una dimensión micropolítica: el saber docente se aloja en lo cotidiano, en lo que parece irrelevante. Para la autora, “el saber pedagógico se aloja en los micro gestos que sostienen o interrumpen el vínculo: en la forma de formular una consigna, en el tiempo que se concede a la espera, en la decisión de cambiar una guía por una provocación” (p. 89). Son estos gestos, a menudo invisibles para la evaluación estandarizada, los que configuran el clima emocional del aula y los que determinan si un aprendizaje puede ocurrir o si se fractura antes de iniciar.

4.2.2. Pedagogías activas: cuerpo, territorio e identidad en la post-pandemia

Las pedagogías activas, en su reconfiguración contemporánea, abandonan la lógica instrumental del “aprender haciendo” para situarse en una dimensión ontológica del “aprender siendo”. Alfredo Hoyuelos (2023) es categórico al respecto: “el juego no es una estrategia didáctica para aprender contenidos. Es un derecho y es el lenguaje primordial con el que la infancia significa el mundo. El cuerpo que juega no se prepara para la vida: ya está viviendo” (p. 67). Desde esta tesis, el juego no es la antesala del aprendizaje serio; es la forma más seria que tiene la infancia de producir conocimiento. Cuando el movimiento, la risa y la exploración se ponen en el centro, la noción espacial, la regulación emocional y el vínculo social emergen como consecuencia, no como objetivo forzado.

Esta perspectiva se profundiza desde América Latina con el concepto de pedagogía del territorio que propone María Victoria Peralta (2024). Para la autora, las propuestas educativas

adquieren potencia cuando se anclan a la identidad de una comunidad: “cuando la propuesta tiene rostro identitario, cuando recupera los símbolos, las historias y los afectos de un lugar, el aprendizaje tiene anclaje afectivo y el conocimiento deja de ser préstamo para volverse patrimonio” (p. 102). El territorio no es solo el espacio físico del patio o del aula; es la trama simbólica que hace que un niño sienta que lo que ocurre en la escuela le pertenece, porque habla de él, de su colegio, de su gente.

Este giro hacia el cuerpo y el territorio se vuelve aún más urgente en el contexto histórico actual. Mariano Naradowski (2023) caracteriza a las infancias contemporáneas como infancias post-pandemia y advierte sobre un “déficit de experiencia corporal” producido por años de confinamiento, virtualidad y distancia física (p. 33). Su tesis es contundente: “la presencialidad no se recupera con pupitres en fila ni con protocolos de silencio. Se recupera con piso para gatear, con patio para correr, con otro para mirar a los ojos” (p. 45). En este marco, las pedagogías activas no son una opción metodológica entre otras; son una respuesta ética y política a una generación que necesita reconstruir su relación con el espacio, con los demás y con su propio cuerpo antes de abordar cualquier contenido disciplinar.

4.2.3. Aprendizaje significativo: emoción, identidad y movimiento como condición neurobiológica

La categoría de aprendizaje significativo se resignifica en el siglo XXI desde los hallazgos de la neuroeducación y la psicología cultural, superando las lecturas exclusivamente cognitivas. Héctor Ruiz Martín (2023) sintetiza una premisa clave para la primera infancia: “sin

emoción no hay atención, y sin atención no hay memoria” (p. 51). Para que un aprendizaje se consolide, el cerebro infantil requiere de una tríada inseparable: novedad que capture la atención, emoción que le otorgue relevancia a la experiencia, y movimiento que permita procesar la información. Las propuestas que eliminan el cuerpo, que carecen de sorpresa o que no movilizan afectivamente, están neurobiológicamente condenadas al olvido.

Complementando esta mirada, Juan Ignacio Pozo (2024) plantea un giro fundamental en la comprensión del aprendizaje en la infancia: lo significativo no se agota en el anclaje de un concepto nuevo a un conocimiento previo. Su mayor potencia reside en el anclaje identitario. En sus palabras: “se aprende verdaderamente cuando el nuevo conocimiento pasa a formar parte de quien soy, de mi historia y del grupo al que pertenezco” (p. 88). No basta con que el niño memorice que “derecha” es un lado del cuerpo; el aprendizaje se vuelve significativo cuando “mi derecha” se integra a su esquema corporal, cuando se asocia a una experiencia con sentido compartido, cuando se vuelve parte de su narrativa personal y colectiva. Ahí el concepto deja de ser abstracto y se encarna.

Finalmente, Anna Lucia Campos (2023) consolida esta articulación desde la neuroeducación al afirmar que “el cerebro infantil aprende en movimiento, no sobre el movimiento” (p. 22). Las funciones ejecutivas como la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y el control inhibitorio, base para cualquier aprendizaje escolar posterior, no se desarrollan en estado de quietud frente a una hoja. Se organizan y fortalecen cuando el niño salta, baila, modela, construye y resuelve problemas con el cuerpo. Por ello, las experiencias que integran ritmo, juego motor, arte y desafío físico no son un “descanso” del currículo: son el sustrato neurobiológico que hace posible que el currículo pueda ser comprendido.

5. Marco metodológico: Mar adentro y la ruta de navegación.

Si el marco teórico son los vientos que elegimos, el marco metodológico es el relato de cómo navegamos Mar adentro. Como plantea Jara (2022), sistematizar no es solo contar lo que pasó. Es reconstruir críticamente el proceso vivido para extraer el saber que el viaje nos dejó. Por eso, esta bitácora no se escribe en orden cronológico. Se escribe en orden de sentido.

Nombré este capítulo "Mar adentro" porque fue allí, lejos de la orilla de la planeación, donde realmente ocurrió RECREARTE. Y para poder mirar ese mar con lupa, dividí la travesía en tres momentos que no son fases lineales, sino puertos donde entramos a pensar.

El viaje a Itaca me exigió la organización de un plan para recorrer el camino con el fin de llegar con éxito a nuestro puerto. Dicho plan aporta el sentido, el paso a paso no sólo de las formas en que vivimos y comprendemos la experiencia vivida, sino también el paso a paso que requieren los proyectos pedagógicos de intervención con niños y niñas en los espacios escolares.

Comprender la realidad social de la tripulación del grado transición de la Institución Educativa San Francisco de Paula trajo consigo la adopción de una mirada epistémica y metodológica genuina de las Ciencias Sociales que permitió “comprender en profundidad las realidades humanas, su sistema de relaciones y su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones [...] incorporando lo que los participantes dicen y piensan, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones” (García, Gonzáles, Quiroz, & Velásquez, 2002, pág. 61)

La comprensión de lo vivido requiere un método que privilegie la reconstrucción de los hechos. Al respecto Jara (2018) refiere que “las experiencias son procesos socio históricos dinámicos y complejos, personales y colectivos. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales. Las experiencias están en permanente Movimiento y abarcan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social” (p.52).

El viaje a Itaca, una aventura vivida con niños y niñas con posibilidades y tensiones me permitió vivir una experiencia personal como maestra y entender desde mi postura que los avances dependen de cada banco de sentido con los que los estudiantes asumen sus aprendizajes. Por lo tanto,

Una experiencia está marcada fundamentalmente por las características de sus protagonistas: los hombres o las mujeres que las viven. Así, las personas vivimos las experiencias con expectativas, sueños, temores, esperanzas, ilusiones, ideas e intuiciones. Las personas somos las que hacemos que ocurran esos procesos complejos y dinámicos, y esos procesos, a su vez, nos marcan, nos impactan, nos condicionan, nos exigen, nos hacen ser. (Jara, 2018, pág. 54

En este sentido me propuse como metodología interpretativa y de reconstrucción de lo vivido en la práctica formativa I el proceso de sistematización de experiencias, el cual se concibe como

Un ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama próxima compleja de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido. Requiere un empeño de curiosidad

epistemológica y supone rigor metódico para convertir el saber que proviene de la experiencia, a través de su problematización, en un saber crítico, en un conocimiento más profundo. (Jara, 2018, pág 55)

5.1 Fase de reconstrucción del proceso vivido: Bitácoras de los tesoros encontrados

Para dicha reconstrucción desarrollé una línea de tiempo con tres acontecimientos que describen los hechos más relevantes de la experiencia y que corresponden a una primera fase de recuperación del proceso vivido tal y como lo expresa Jara (2018) “Se trata de tener una visión detallada y global de los principales acontecimientos que se fueron sucediendo en el trayecto de la experiencia, por lo general expuestos de manera cronológica” (p. 150)

La presente sistematización de experiencias corresponde a la Práctica Formativa I desarrollada durante el período académico 2023-2, en el marco del proceso de formación profesional de la Licenciatura en Educación Infantil. Esta práctica tuvo un carácter formativo y reflexivo, orientado inicialmente a la observación pedagógica y posteriormente al diseño e implementación de una propuesta de intervención acorde con las necesidades identificadas en el aula. En coherencia con lo planteado por Jara (2018) la sistematización parte de la experiencia vivida reconstruyéndola críticamente para comprender su lógica, sus tensiones y los aprendizajes que de ella emergen.

5.1.1 Primer acontecimiento: La costa que dejamos: ¿Por qué decidimos zarpar? Acuerdos y diagnóstico pedagógico.

Todo viaje empieza porque la orilla ya no alcanza. Antes de que RECREARTE existiera, el aula de Transición era una costa conocida pero incómoda: niños y niñas que confundían el espacio, que no encontraban su derecha, que temían al espacio de la hoja. El diagnóstico no fue aplicar una prueba. Fue escuchar al mar. Fue sentarnos con los mismos niños y niñas, y preguntar: ¿Qué está pidiendo este mar?

En este trayecto describo los principales resultados del diagnóstico grupal de acuerdo a los ítems y características correspondientes a los procesos de motricidad, lateralidad y corporalidad esperados para el rango etario. La práctica tuvo como propósito principal acercarme como docente en formación a los contextos educativos reales permitiéndome observar, analizar e intervenir los procesos pedagógicos que se desarrollan en la educación inicial.

La experiencia de la Práctica Formativa I inició en el segundo semestre del año 2023, el día 11 de septiembre en la Institución Educativa San Francisco de Paula, sede María Inmaculada, ubicada en el municipio de Chinchiná, departamento de Caldas.

5.1.1. Acuerdos

Durante esta primera jornada se realizó la presentación institucional y el encuentro con el equipo directivo en el cual se socializaron algunos aspectos relacionados con el funcionamiento de las prácticas profesionales, los horarios establecidos y las responsabilidades que asumirían los docentes en formación durante el desarrollo de la práctica pedagógica.

Posteriormente, se llevó a cabo la asignación de los grupos en los cuales cada estudiante en formación desarrollaría su proceso de práctica. En este caso, la coordinadora de la sede escuela

María Inmaculada la licenciada Martha Cecilia Franco me asignó el grado transición, grupo que se encontraba bajo la orientación de la docente titular Adriana Constanza Muñoz Marulanda, quien acompañó y orientó el proceso pedagógico durante el desarrollo de la práctica.

Se estableció que la asistencia a la institución se realizaría dos días a la semana, los días lunes y martes, en un horario comprendido entre las 7:00 de la mañana y la 1:00 de la tarde. Inicialmente, la práctica contemplaba un total de 54 horas, según lo establecido por la universidad. Sin embargo, al finalizar el proceso se logró cumplir un total de 90 horas de trabajo pedagógico lo cual permitió una mayor inmersión en el contexto educativo, una participación más activa en las dinámicas del aula y un mayor conocimiento de las características del grupo de estudiantes.

5.1.2. Diagnóstico pedagógico

Desde los primeros días pude reconocer que se trataba de un grupo diverso, dinámico y lleno de energía. Los niños y las niñas, en su mayoría, se mostraban espontáneos, participativos y con gran disposición hacia actividades al aire libre, juegos corporales y expresiones como la danza.

El aula contaba con condiciones físicas favorables: buena iluminación, ventilación adecuada, mobiliario acorde a la edad y recursos audiovisuales como televisor y material didáctico visible en el entorno. La docente titular, Adriana Constanza Muñoz Marulanda, mantenía una organización clara del espacio y de los estudiantes, distribuidos en mesas de trabajo de cuatro integrantes, con ubicación estratégica de aquellos que requerían mayor

acompañamiento. Asimismo, evidencié un manejo de grupo sólido para participar y jugar rondas, canciones y estrategias de juego.

Sin embargo, en medio de este ambiente estructurado y afectivo, comenzaron a emerger situaciones que despertaron mi interés pedagógico. Particularmente, observé el caso de dos estudiantes mellizos que manifestaban apatía, baja disposición frente a las actividades y resistencia a participar activamente. Esta situación me llevó a cuestionarme sobre las posibles causas de su comportamiento y a pensar en estrategias diferenciadas que permitieran motivarlos e involucrarlos de manera significativa en el proceso educativo.

Con el propósito de identificar con mayor claridad las necesidades de aprendizaje, diseñé una serie de actividades tipo carrusel, juegos motores, rondas y dinámicas lúdicas que implicaban desplazamientos, saltos, lanzamientos, orientación corporal y reconocimiento espacial. Estas actividades no sólo buscaban dinamizar el aula, sino también observar con mayor profundidad el desarrollo motor y la relación de los niños y las niñas con su cuerpo y el espacio.

A medida que avanzaban las sesiones, comenzaron a evidenciarse algunas dificultades recurrentes. Varios estudiantes presentaban problemas para seguir instrucciones secuenciales, orientarse hacia la derecha o izquierda, identificar partes de su cuerpo, ubicarse en relación con objetos (aros, pelotas) o con sus compañeros. Así mismo, se observaron dificultades en el control corporal al momento de conducir balones, lanzar objetos con precisión o desplazarse siguiendo consignas específicas (Ortiz M. J., 2023, pág. 2).

Dos situaciones resultaron especialmente significativas. La primera fue notar que algunos niños y niñas escribían ciertos grafemas en sentido inverso. La segunda, que al fatigarse utilizaban indistintamente ambas manos para escribir o manipular utensilios escolares. Estos hechos, que inicialmente podrían parecer aislados, comenzaron a adquirir sentido cuando los relacioné con las dificultades observadas en lateralidad y ubicación espacial (Ortiz M. J., 2023, pág. 2) .

En este punto, la experiencia dejó de ser únicamente un ejercicio de observación para convertirse en una búsqueda pedagógica más intencionada. Comprendí que la lateralidad y las nociones espaciales no eran aspectos secundarios, sino bases fundamentales para procesos posteriores como la lectoescritura y el pensamiento lógico. Las dificultades en la escritura de grafemas como “a”, “m”, “p”, especialmente en construcciones silábicas, parecían estar vinculadas a la falta de consolidación en la orientación espacial y el reconocimiento del propio cuerpo.

A partir de la observación sistemática realizada durante las primeras semanas de práctica, se evidenciaron dificultades relacionadas con las nociones espaciales básicas: dentro, fuera, arriba, abajo, derecha e izquierda, el reconocimiento del propio cuerpo, la lateralidad, la ubicación en el espacio y el seguimiento de instrucciones. Estas habilidades constituyen bases fundamentales para el desarrollo posterior de la lectoescritura, el pensamiento lógico-matemático y la autonomía en el entorno escolar.

Igualmente se evidenciaron conductas asociadas a dificultades en la regulación emocional, patrones de interacción inadecuados y manifestaciones de agresividad, aspectos que evidencian la influencia del contexto familiar y social en el comportamiento escolar. En las actividades

pude notar que “por la edad tienden fácilmente a distraerse o realizar las cosas a su modo. A veces pareciera no importarles y toman el rumbo en el patio de la escuela para donde su interés les dicte” (Ortiz M. J., 2023, pág. 3)

En este sentido, la práctica no se limitó a una intervención aislada, sino que se convirtió en un proceso de búsqueda pedagógica orientado al diseño e implementación de estrategias lúdico-pedagógicas que permitieran fortalecer las habilidades motoras y espaciales de los niños y niñas del grado transición, así como también factores asociados al desarrollo de habilidades socioemocionales.

Precisamente, es este proceso que inicia desde la identificación de las necesidades de los estudiantes hasta la puesta en marcha de las estrategias se constituye en el objeto de la presente sistematización. Es un proceso que pretende comprender críticamente lo vivido, reconocer los aprendizajes emergentes y proyectar orientaciones pedagógicas para futuras prácticas

5.1.2. Segundo acontecimiento: la navegación misma Estrategias y didácticas de intervención (RECREARTE)

Una vez acordamos que había que zarpar, vino la pregunta dura: ¿en qué barco? Este segundo momento reconstruye la estructura metodológica de RECREARTE. Y aquí Jara (2022) nos recuerda algo clave: en sistematización, la metodología de la experiencia no es la misma que la metodología de la sistematización. La metodología de Recrearte fue el barco que construimos mientras navegábamos. Se diseñó bajo tres principios que emergieron del diálogo teórico:

1. El juego como metodología, no como pausa. Sesiones diseñadas desde el desafío corporal. 2. El arte como lenguaje, no como manualidad. La pintura, la escultura con el cuerpo, el dibujo después del movimiento. 3. La danza como gramática, no como show. Coreografías para nombrar: arriba, abajo, al lado, en espiral.

Para reconstruir este momento metodológicamente, usé la planeación de las 6 sesiones, los registros fotográficos, los diarios pedagógicos y las producciones de los niños y las niñas después de cada experiencia. Estos son nuestros cuadernos de bitácora. No describen actividades: narran decisiones. Por qué ese día usamos pintura y no aros. Por qué cambiamos la canción a mitad de camino. Esa es la metodología viva que aquí se reconstruye.

En este trayecto describo las opciones didácticas y estrategias lúdicas que fundamentan RECREARTE (Danza, deporte y arte) como propuesta de intervención escolar a niños y niñas del grado transición. Esta recuperación histórica no sólo provee una descripción detallada de las metodologías implementadas sino también de todo el proceso subjetivo vivido como maestra más allá de las estrategias de intervención.

Los diferentes hallazgos me llevaron a diseñar la propuesta pedagógica denominada **RECREARTE**, fundamentada en el juego, el movimiento, la danza y las expresiones artísticas como medios para fortalecer las habilidades motoras y espaciales. La implementación de estas estrategias permitió mayor participación, motivación y avances en algunos niños y niñas. Sin embargo, también evidenció la necesidad de profundizar en metodologías inclusivas y en estrategias específicas para aquellos niños y niñas con mayores dificultades.

Durante el proceso experimenté tensiones propias del trabajo con la primera infancia: la dificultad para mantener la atención prolongada, la tendencia de algunos niños y niñas a seguir sus propios intereses en el patio y el desafío de equilibrar disciplina con libertad de exploración.

Una de las situaciones que resultó especialmente significativa durante el desarrollo de la práctica estuvo relacionada con el uso de los espacios al aire libre. A pesar de que los niños y las niñas manifestaban un alto interés por este tipo de actividades se evidenciaba en la docente titular una constante preocupación frente a su implementación, asociada principalmente a posibles riesgos, desorden o dificultades en el manejo del grupo.

Sin embargo, durante la ejecución de la propuesta pedagógica se llevaron a cabo diversas actividades en espacios abiertos, en las cuales los niños y las niñas participaron activamente, interactuaron de manera adecuada y siguieron las orientaciones dadas. Estas experiencias se desarrollaron sin que se presentaran situaciones de riesgo o dificultades significativas, lo que permitió evidenciar que, bajo una adecuada planificación y acompañamiento pedagógico, los espacios al aire libre pueden constituirse en escenarios enriquecedores para el aprendizaje, el desarrollo motor y la interacción social (Ortiz M. J., 2023, pág. 3).

Esta situación me permitió reflexionar sobre la importancia de replantear el uso del espacio escolar, reconociendo que el movimiento, el juego y la exploración son elementos fundamentales en la educación inicial, y que su limitación puede restringir oportunidades valiosas para el desarrollo integral de los niños y las niñas.

No obstante, comprendí que estas dinámicas no debían asumirse como obstáculos, sino como oportunidades para construir propuestas pedagógicas basadas en los intereses reales de los niños y niñas.

Al reconstruir esta experiencia, reconozco que no se trató únicamente de intervenir una dificultad relacionada con la lateralidad, sino de comprender cómo el contexto social, las dinámicas familiares, la organización institucional y las decisiones pedagógicas interactúan en el desarrollo infantil. Asimismo, esta práctica me permitió reconocer mis propias fortalezas como la creatividad en el diseño de actividades lúdicas y mis desafíos formativos, especialmente en el abordaje pedagógico de posibles trastornos del aprendizaje o de comportamiento.

En esta fase de intervención planteé las opciones didácticas y estrategias lúdicas que fundamentan RECREARTE (Danza, deporte y arte) como propuesta de intervención escolar a niños y niñas del grado transición. Fueron 6 actividades correspondientes a: 2 de danza, 2 de juego o recreación y 2 de arte respectivamente.

La primera correspondió a la danza, mediante actividades orientadas al reconocimiento del cuerpo, la coordinación y el ritmo. La segunda estuvo relacionado con el juego y la recreación, a través de circuitos motores, dinámicas deportivas y retos físicos que favorecieron la orientación espacial y el control corporal. Y la tercera correspondió al arte, mediante actividades de expresión plástica y manualidades que fortalecieron la motricidad fina, la creatividad y la concentración. (Ortiz M. J., 2023, pág. 4)

La organización y clasificación de estos elementos permitió estructurar la experiencia pedagógica de manera más clara, facilitando la comprensión de los aspectos más relevantes del proceso y sentando las bases para el análisis e interpretación de los resultados obtenidos.

A continuación, expongo la ruta planificada de 6 actividades que tienen la siguiente estructura: nombre de la actividad, metodología de aplicación y recursos.

Actividad # 1: Nombre: Tu cuerpo es ritmo es creación: esta actividad estuvo precedido de un proceso de trabajo en el aula y de apoyo en casa. Para ello he estableció la siguiente ruta pedagógica:

Actividad #2: Nombre: Mundialito de futbol: Los niños y niñas escogieron los países que fueron al mundialito. Se necesitó previamente que los acudientes de familia ayudarán con las escogencias de 4 países que participarán en el mundialito. Cada delegación de fútbol estuvo conformada por 5 niños y/o niñas. La ruta pedagógica tuvo como mínimo los siguientes elementos.

Actividad #3: Nombre: Expo-arte taller de Picasso. Los niños y las niñas prepararon una exposición de arte con sus creaciones en pintura. Para esta actividad planteé la siguiente ruta pedagógica

Actividad #4: Nombre: Desafío Pachis 2023: los niños y las niñas fueron los protagonistas del desafío el cual consistió en superar ciertos retos deportivos. Los llamé Pachis porque el colegio tiene una mascota que asiste a los eventos la cual se llama Pachis y los anima en las competencias. La ruta pedagógica fue la siguiente.

Actividad #5: Nombre: Expo-chiqui-artesanías: los niños y las niñas diseñaron como mínimo dos manillas con hilo elástico y piedras. Ensartar, combinar colores, seguir patrones son algunas de las actividades que desarrollarán los niños. La ruta que implementé fue siguiente.

Actividad #6: Nombre: Porritas creativas: los niños y las niñas realizaron una mini revista aeróbica con bastones de porrismo, allí tuvieron que combinar ejercicios de lateralidad y coordinación viso motora. Para ello usé la siguiente dirección electrónica <https://youtu.be/hgdK2pSanwk>. La ruta pedagógica fue:

Tabla1: Ruta de planificación de RECREARTE

	Actividad	Metodología	Recursos
1	Tu cuerpo es ritmo es creación	Calentamiento y reconocimiento corporal: los niños y las niñas realizaron ejercicios de trote suave, saltar en el pie derecho, saltar en el pie izquierdo, tocar los pies con las manos, darán 5 pasos a la derecha, 5 pasos a la izquierda, palmada arriba, palmada abajo etc. • Manos a la obra: La docente en formación socializó con los niños y niñas el propósito de montar un baile con la canción waka-waka. Después se proyectó el video de la canción Waka-Waka según el siguiente referente electrónico https://youtu.be/7mbzZu9lo_8?si=XMHq5_Evg3LjJJeos. Los niños escucharon la canción y observaron los pasos detalladamente. • Montaje y desarrollo: La docente en formación desarrolló paso por paso de la coreografía con los niños y las niñas hasta lograr el propósito colectivo. Este trabajo requirió de repetición y apoyo en casa por lo cual se compartirá el enlace del video para que reforzar los pasos de la coreografía. • Proyección a la comunidad: se presentó baile ante los	Un televisor y el espacio del aula de clase.
2	Mundialito de futbol	• Calentamiento y reconocimiento corporal: los niños y las niñas realizaron ejercicios de trote y estiramiento. Al igual que realizaron ejercicios de conducción de balón con el pie derecho, con el pie izquierdo, saque por encima, cabeceo etc. • Conformación de los equipos y competencia: Los 4 equipos de fútbol se enfrentaron en tiempos de 15 minutos y se jugó todos contra todos. Se socializaron las reglas del juego: No coger el balón con las manos, no	Un balón de fútbol, patio escolar, hidratación para los niños y las niñas, además premiación.

		agredir ni física ni verbalmente a sus compañeros, sacar por encima etc. • Premiación: Todos los equipos recibieron mérito de honor por el esfuerzo y la participación.	
3	Expo-arte taller de Picasso	Conociendo autores y obras en pintura: socialice mediante imágenes algunas obras en pintura para niños y niñas como la de Picasso, Kandinsky y Matisse. Se indagó sobre sus preferencias. • Aprentamiento: se realizaron ejercicios de motricidad con un dedo, con dos, con tres, con cuatro, con las palmas. Abrir las manos, cerrar repetidamente rápido y despacio etc. • Creando: cada niño tuvo una hoja de cartulina blanca, un octavo de cartulina negra y pintura. Para esta creación los niños y las niñas hicieron círculos rojos y amarillos con un dedo de la mano derecha. Círculos azules y verdes con un dedo de la mano izquierda. Punteado dactilar en blanco con el dedo derecho, punteado dactilar negro con la mano izquierda. La cantidad de círculos y punteado dactilar depende del gusto de los niños y las niñas. • Exposición de talentos: se exhibieron los trabajos en el aula de clase.	Cartulina negra, blanca, pintura surtida, limpiadores, mesas de trabajo, recipientes para el lavado de las manos, delantales de trabajo etc.
4	Desafío Pachis 2023	Calentamiento y reconocimiento corporal: los niños y las niñas realizaron ejercicios de trote y estiramiento. Salto adelante, salto atrás, salto a la derecha, salto izquierda etc. • Retos: se ubicaron cuatro bases con retos de lanzamiento de pelotas, reptar por el suelo, saltar y brincar la cuerda y conducir un balón. • Estímulos: Los niños y las niñas tuvieron una tarjeta que les permite obtener un stickers si realizó la actividad.	Balones, Baldes, cuerdas, aros, patio escolar, tarjeta de participación.
5	Expo-chiqui- artesanías:	Aprentamiento básico: consistió en la realización de ejercicios que permiten el calentamiento de las manos: recorrer la mesa con los dedos, abrir y cerrar las manos, estirar etc. • Artesanos: en esta actividad llevé a la clase varios diseños de manillas y pulseras, las cuales pueden elaborar ellos mismos con piedras e hilo elástico. Indiqué el paso a paso para el diseño de la manilla, así como también las recomendaciones con el uso de los materiales. Primero que todo se debe cortar 15 cm de hilo elástico. Luego se debe tomar las piedras de su preferencia y ensartarlas en el hilo. Al finalizar se hace un pequeño nudo. • Exposición de artesanías: Los niños exhibieron en clase las artesanías elaboradas por ellos mismos.	Piedras, resorte, tijeras, salón de clase.
		Acondicionamiento básico: es importante ante de cualquier actividad física que los niños y las niñas	Bastones con pompones decorativos, música,

6	Porritas creativas	realicen ejercicios de calentamiento para evitar lesiones y posturas inadecuadas. • Revista: Solicité previamente a los acudientes un bastón para cada niño con pompones decorativos en cada extremo. En el aula de clase proyecté la revista para que los niños y niñas tengan una mirada global de la revista. • Socialización: los niños y las niñas presentaron la revista en el aula de clase.	un televisor, un salón de clase
---	--------------------	--	---------------------------------

Fuente elaboración propia

6 puertos donde entramos a Mar adentro. No son actividades: son las islas que visitamos para que el cuerpo encontrara su norte.

¿Cómo navegamos Mar adentro para que el cuerpo aprendiera el espacio? Jara (2022) dice que reconstruir el proceso es describir el cómo en Ítaca, el cómo son los puertos donde el barco se detiene a cargar sentido. RECREARTE apuntó a 6 islas. No para turistar, sino porque en cada una el cuerpo de los niños aprendía una coordenada distinta del mapa.

La estructura de todas fue lúdica porque, como dice Kavafis, El viaje es lo que importa. Si el camino no se disfruta, el niño no llega a Ítaca. Cada puerto tuvo: un desafío corporal, un lenguaje expresivo y una pregunta espacial. Describo aquí la bitácora de las 6 estrategias

Puerto 1: "tu cuerpo es ritmo y creación" La isla donde descubrimos que el cuerpo tiene música propia. Entramos aquí con la canción Waka-Waka como brújula. No era poner un baile. Era darle permiso al cuerpo de contar hasta 8 sin usar los dedos. Los niños siguieron pasos y crearon su propia coreografía. Cuando un niño inventa un movimiento para el coro y luego lo repite, está entendiendo secuencia, memoria y ubicación de su cuerpo en el espacio. El

cuerpo no aprende sólo por imitación, aprende por creación. Esta actividad les enseñó a sentirlo en los hombros. La huella que dejó: niños que ya no preguntaban ¿cuál es mi derecha?, sino que la marcaban con el paso que ellos mismos inventaron.

Figura 5 waka-waka



Puerto 2: "mundialito de fútbol" La isla de los equipos, donde el espacio se volvió cancha. Aquí el mar se puso competitivo, pero en el buen sentido. Dividimos el barco en subgrupos de tripulaciones y el patio se volvió mar. No era fútbol para meter goles. Era fútbol para entender que mi compañero está a mi derecha, que la pelota va lejos si pateo fuerte, que para llegar al arco tengo que esquivar. Cada ejercicio fue una tesis de física corporal: coordinación óculo-pie, ajuste postural, cálculo de distancias. La lateralidad no se aprende

señalando flechas. Se aprende pateando, atajando, celebrando con el otro. La huella: niños que dejaron de chocar en la fila porque ya sabían cuánto espacio ocupaba su cuerpo y el del compañero.

Figuran 6 mundialito niños y niñas de transición



Puerto 3: "expo arte: taller de Picasso" La isla del silencio, donde el espacio se volvió papel. Si los otros puertos eran ruido y cuerpo, este fue silencio y ojo. Cada niño fue Picasso por un día, pero no para copiar. Para poner afuera lo que su cuerpo ya había entendido adentro. El trabajo individual tenía una sola regla: no hay pintura u obra fea, hay espacio ocupado. Aquí el patrón estético era la excusa. El objetivo real era reflexión. ¿Dónde pongo las líneas? ¿Qué pasa si la pintura se sale del papel? ¿Qué pasa si mi cuerpo pinta un círculo gigante y luego me meto adentro de él? El arte es la forma en que el niño organiza el caos del mundo. La huella: producciones donde reconoce lo que tiene en el espacio.

Figura 7 Niños y niñas taller de Picasso



Puerto 4: "desafío pachis 2023" La isla de las bases, donde el espacio se volvió problema por resolver. La isla donde el oso de anteojos se volvió capitán de la espacialidad

Ese día, Mar adentro tuvo visita. Y no fue cualquier visita. Fue Pachis. Pachis no es un disfraz. Es el oso de anteojos, mascota identitaria de la Institución Educativa San Francisco de Paula. Es el símbolo que los niños ven en las izadas de bandera y eventos escolares. Y ese día, Pachis bajó de la bandera al patio para navegar con nosotros. Como esas mascotas que salen en los mundiales a liderar a la hinchada, Pachis llegó a liderar el acompañamiento de los procesos.

¿Qué hizo Pachis? No animó desde la orilla. Se metió al mar con ellos. Él fue quien dio la largada en cada base. Él fue quien, con su cuerpo grande y torpe, les mostró a los niños que pasar por debajo de la cuerda también cuesta trabajo. Él fue quien aplaudió cuando un equipo lograba cruzar el río pisando solo los aros de la derecha.

El Desafío Pachis 2023 se diseñó por bases colaborativas precisamente por eso: porque un oso no juega solo. En la Base 1, los niños tenían que guiar a Pachis y guiarse entre ellos para esquivar conos sin tocarlos. En la Base 2, lanzar aros encima de los brazos abiertos de Pachis. En la Base 3, esconderse detrás de Pachis cuando sonaba el silbato. La lateralidad dejó de ser un concepto: se volvió un juego con su mascota.

Figura 8 Pachis con los niños y las niñas de transición



La presencia de Pachis fue una decisión pedagógica, en primera infancia el ambiente también es afectivo y simbólico. Pachis fue el mediador simbólico que convirtió la noción de delante, detrás en vínculo. El niño ya no pasaba detrás de una silla. Pasaba detrás de Pachis. Y eso se queda en el cuerpo. La huella que dejó este puerto fue doble: primero los niños salieron diciendo "a la derecha de Pachis", "debajo de Pachis". El oso se volvió su punto de referencia corporal. Un ancla identitaria para no perderse en el espacio. Y segundo ese día RECREAERTE dejó de ser el proyecto de la profe y se volvió el día que Pachis jugó con nosotros.

Figura 9 Desafío



Le puse "2023" porque cada año el mar trae retos nuevos. Este puerto fue colaborativo y por bases: 4 estaciones, 4 problemas espaciales. En una base tenían que cruzar un río pisando solo aros a su derecha. En otra, pasar por debajo de una cuerda sin tocarla. En otra, lanzar aros encima de conos.

Puerto 5 expo chiqui artesanías: La isla de las manos, donde el espacio se volvió milimétrico. Aquí cada niño fue artesano de su propia brújula: una manilla. Parece simple, pero ensartar chaquiras es una tesis doctoral de espacialidad. ¿Qué va primero? ¿La roja o la azul? ¿Cuántas caben adentro del hilo? ¿Si me equivoco, cómo devuelvo?

Figura 10 Chiqui artesanos



Este puerto respondía al diagnóstico: muchos no tenían noción de "derecha" porque su mano dominante no tenía fuerza ni precisión. La manilla no era adorno: era la evidencia de que su ojo y su mano ya dialogaban. La maestra ambienta, y el ambiente provoca. Los niños y las niñas se pusieron la manilla con la mano que escriben, con su mano dominante y por fin tenían un ancla corporal para no confundirse en el espacio.

Puerto 6: "porristas creativas" La isla del cierre, donde el espacio se volvió espectáculo

Toda Ítaca merece una llegada. Este puerto fue la "revista coreográfica". No para que los papás aplaudan, sino para que el niño entienda que su cuerpo ocupa un lugar en el espacio que otros miran. Cada grupo montó su porra: con pasos a la derecha, con pompones arriba, con filas que se movían hacia adelante.

Figura 11 Porritas creativas



Fue la evaluación que no parece evaluación. Si un niño se perdía, el grupo lo traía. Si olvidaba el paso, lo inventaba. Aquí vimos la pista completa: el cuerpo ya no era un problema. Era un lenguaje. Era fiesta. Era saber.

Estos 6 puertos no fueron actividades sueltas. Fueron una ruta de navegación intencional. Una ruta que, como diría Jara (2022), se reconstruye para develar el saber. Iniciamos en el Puerto 1 con el cuerpo global y el ritmo. Terminamos en el Puerto 6 con el cuerpo socializado y en escena. Entre uno y otro, RECREARTE demostró su tesis metodológica: la espacialidad no se enseña en 6 fichas. Se navega en 6 experiencias donde el juego es el barco, el arte es el viento y la danza es la brújula.

Mar adentro es describir el paso a paso de la experiencia lúdico-pedagógica vivida con los niños Franciscanos y las niñas Franciscanas del grado transición. Esta descripción no sólo busca

identificar este tipo de contribuciones metodológicas para la práctica docente en el aula, sino también reconocer las semejanzas y diferencias que se presentan. En términos generales todas las actividades fueron desarrolladas con niños y niñas de educación inicial, con enfoque en la corporalidad, el arte y el juego.

Las similitudes metodológicas: Todas las actividades implementadas en RECREARTE tienen 5 criterios en común: 1. Tienen una estructura didáctica en tres momentos (calentamiento, desarrollo central y socialización). 2. Se centra en el desarrollo del cuerpo, la motricidad y el movimiento. 3. Los aprendizajes se basan en el hacer. Todas buscan producir un baile, un partido, una pintura, un reto, un manilla entre otros. 4. El rol de la docente en formación siempre es de la modelación acompañando con descripciones detalladas del paso a paso de cada actividad. 5 el refuerzo en casa con la familia es fundamental para el logro de los objetivos. Las implicaciones pedagógicas responden al ciclo básico de la clase como activar, construir y compartir así como también se privilegia la experiencia directa sobre la instrucción verbal. Se articula la escuela y la familia reconociendo una urgencia colaborativa para que el aprendizaje trascienda del aula.

Las diferencias metodológicas: En tres de las actividades, el tipo de inteligencia predominante a desarrollar fue la cenestésico corporal. Estas fueron Waka-waka, mundialito y desafío Pachis, mientras que las demás hicieron referencia al desarrollo visual (expo-arte) y auditivo (porritas creativas). Las tres primeras actividades están orientadas al desarrollo de la motricidad gruesa, mientras las tres últimas a la motricidad fina. En cuanto a la lógica de trabajo

en 3 de ellas se desarrollaron aprendizajes individuales (Chiqui expo artesanías, expo taller de Picasso y desafío pachis) mientras que waka-waka, mundialito y porritas creativas tuvieron aprendizajes cooperativos. En las cuatro primeras actividades el nivel de desarrollo de la lateralidad es explícito mientras las dos últimas es implícito.

Otras características: La propuesta metodológica traza una ruta de complejidad del manejo motriz. Las actividades van de motricidad gruesa global a motricidad fina de precisión. Es pocas palabras Recrearte expone una ruta de trabajo de lo grueso a lo fino. Igualmente, el manejo de la lateralidad se hizo evidente como eje trasversal y es explícito en 5 de las actividades las cuales permite mayor intervención desde psicomotricidad.

Reconstruir estos momentos es lo que Jara (2022) llama ordenar y reconstruir el proceso vivido. Mar adentro se cierra aquí, pero no porque el mar se haya acabado. Se cierra porque ya tenemos la bitácora completa para poder interpretarla. El siguiente capítulo no describe más el viaje. Lo interroga. Le pregunta al mar: ¿qué saber nos dejaste?

5.1.3. Tercer acontecimiento: Los aprendizajes. "Lo que trajo el barco: el oro, las especias y el mapa nuevo"

Cuando Kavafis dice Ítaca te dio el bello viaje, no habla de llegar con las manos vacías. Habla de llegar con bodegas llenas. Este tercer acontecimiento abre las bodegas de RECREARTE para hacer inventario. Jara (2022) plantea que sistematizar exige "identificar los aprendizajes, cambios y transformaciones ocurridas, tanto cuantitativas como cualitativas" (p. 118). Por eso los aprendizajes de Mar adentro vienen en dos maletas:

5.1.3.1 Las dos maletas

Maleta 1: Los aprendizajes del sentido. Lo que significó instalar esta ruta metodológica para la docente, lo que se movió en la dimensión socioafectiva, en el trabajo colaborativo y en el goce por la escuela.

Maleta 2: Los aprendizajes de la evidencia. Los indicadores de participación que muestran cuántos niños habitaron cada puerto de la travesía. No es interpretación todavía. Es inventario. Es decirle a Ítaca: Esto fue lo que tu mar nos dejó.

5.1.3.1.1. Maleta 1: aprendizajes del sentido, lo cualitativo "El oro que no se pesa, se siente"

a. Aprendizaje de la planeación docente: instalar la ruta RECREARTE me enseñó que planear no es llenar formato. Es instalar una ruta donde el juego es la metodología y no el premio. El aprendizaje fue pasar de planear actividades a ambientar provocaciones. De preguntar ¿qué tema toca hoy? a preguntar ¿qué necesita hoy el cuerpo de este grupo?. La ruta metodológica se volvió brújula: primero el cuerpo, después la hoja. Primero el goce, después la letra.

b. Aprendizajes en los niños: más allá de la corporalidad, sí desarrollaron lateralidad y esquema corporal. Pero la huella fue más honda: 1. Trabajo en equipo: En Mundialito y Desafío Pachis aprendieron que "mi derecha" sirve para pasarle el balón al otro. El espacio se volvió social. 2. Dimensión socioafectiva: Con Pachis descubrieron que se puede abrazar al símbolo del colegio y no temerle al error. La timidez de no puedo se cambió por Pachis también lo intenta. 3.

Goce por la escuela: Porristas Creativas y waka-waka instalaron algo que no mide ninguna prueba: ganas de venir. El aprendizaje más serio fue que la escuela puede ser fiesta. Y cuando hay fiesta, el niño se queda.

c. Impacto pedagógico: *lo* que se movió en la práctica sin generalizar, RECREARTE dejó 3 marcas pedagógicas: 1) La ficha dejó de ser el centro, 2) El patio se volvió aula, y 3) La evaluación dejó de buscar el error para documentar el hallazgo. Ese es el impacto: una maestra que ya no enseña espacialidad, sino que la ambienta.

5.1.3.1.2. Maleta 2: aprendizajes de la evidencia lo cuantitativo

Las especias que sí se pueden contar para Jara (2022), los datos cuantitativos "permiten dimensionar el alcance de la experiencia" (p. 116). Estos indicadores no miden aprendizaje. Miden habitabilidad. Miden cuántos niños se subieron al barco en cada puerto. Porque en primera infancia, si el niño no habita la experiencia, no hay aprendizaje posible.

A continuación, encontraremos la descripción de los indicadores de las 6 actividades principales de RECREARTE con las cuales se fundamenta la intervención lúdica pedagógica de los niños y las niñas Franciscanos del grado transición con sus respectivas metas (Ortiz M. J., 2023)

Tabla 2 medición de indicadores de actividades (Ortiz M. J., 2023)

	Actividad	Indicador	Meta	Resultado
1	Tú cuerpo es ritmo y creación	N° total de estudiantes siguiendo los pasos básicos de la coreografía / N° total de estudiantes del grupo de transición	El 60% de los niños y las niñas realizan correctamente la coreografía del Waka-waka.	(15/20) *100: 75%. El 71,42 %, es decir, 15 de los niños y las niñas siguieron adecuadamente los pasos de la coreografía del Waka-waka demostrando habilidades motoras y de la lateralidad.
2	Mundialito de fútbol.	N° total de estudiantes jugando fútbol / N° total de estudiantes del grupo de transición.	El 100% de los niños y las niñas participando en un equipo de Fútbol	El 100% de los niños y las niñas, es decir los 21 estudiantes participaron y disfrutaron del mundialito.
3	Expo- arte taller de Picasso.	N° total de obras de pintura / N° total de estudiantes del grupo de transición.	El 100% de los niños y las niñas creando una obra de arte con técnica de pintura.	El 90% de los niños y las niñas, es decir 19 estudiantes crearon una obra de arte
4	Desafío Pachis 2023.	N° total de estudiantes realizando los 4 retos / N° total de estudiantes del grupo de transición	El 100% de los niños y las niñas participando del desafío pachis 2023	(17/20) *100: 85. El 85% de los niños y las niñas participaron en el desafío pachis desarrollando diversas habilidades motoras y de ubicación espacial, es decir un total de 18 estudiantes. No se pudo alcanzar la meta propuesta del 100% porque este día faltaron 3 estudiantes.
5	Expo-chiqui artesanías	N° total de estudiantes elaborando una manilla / N° total de estudiantes del grupo de transición.	El 100% de los niños y las niñas elaboran al menos una manilla.	El 100% de los niños y las niñas hicieron la pulsera de piedras artesanales, es decir 21 estudiantes elaboraron la manilla.
6	Porritas Creativas	N° total de estudiantes siguiendo los pasos básicos de la coreografía con bastones / N° total de estudiantes del grupo de transición.	El 80% de los niños y las niñas realizan correctamente la coreografía de bastones.	El 62 % de los niños y las niñas terminaron con éxito la coreografía. Es decir, 13 estudiantes lograron realizar patrones básicos de movimiento.

Fuente elaboración propia

Los puertos de trabajo individual tuvieron cobertura del 100%. Los puertos de desafío corporal y coreográfico tuvieron cobertura del 80%. Esto no dice cuánto aprendieron. Dice cuántos se atrevieron a zarpar. Y en Mar adentro, atreverse es el primer aprendizaje.

Estas dos maletas la del sentido y la de la evidencia son el inventario completo. No se interpretan aquí. No se juzgan. Solo se abren. Como diría Jara (2022), hasta aquí llega la "identificación de los cambios y transformaciones" (p. 118). Lo que sigue ya no es abrir bodegas. Es preguntarle al oro por qué brilla y a las especias por qué huelen. Es decir: en el próximo capítulo, la interpretación, le preguntamos a estos aprendizajes por qué pasaron y qué saber le dejan a la pedagogía.

Por otro lado para la reconstrucción de esta experiencia utilicé los archivos como el diario de campo pedagógico y las planeaciones de clases los cuales me permitieron narrar los hechos de manera secuencial y obtener un relato auto etnográfico pues he sido yo quien ha encarnado una historia en el viaje a Itaca.

De acuerdo a cada una de las actividades desarrolladas con los niños y las niñas de grado transición de la sede María Inmaculada desarrollé una breve descripción de los aprendizajes como acontecimiento final del proceso vivido.

En primer lugar, se reconoció la importancia de fomentar el pensamiento espacial en los niños y las niñas ya que es importante comprender y utilizar las nociones relacionadas con la ubicación, dirección, tamaño, forma, manipulación de objetos y conceptos en el espacio.

Igualmente, el desarrollo del pensamiento espacial generó aportes significativos en el desarrollo del lenguaje de los niños y las niñas de esta manera aprenden a ubicar correctamente el palo de una consonante “d” y/o vocal como la “a” en relación con otras letras, en una palabra.

Durante las planeaciones desarrolladas desde el enfoque del pensamiento espacial, los niños y las niñas lograron progreso en su desarrollo integral, físico y cognitivo a través de la ejecución de las planeaciones, como “navegando por el circuito y el desafío Pachis 2023”. Con esta metodología se lograron avances en la coordinación motora, el equilibrio y el control corporal.

Los niños y las niñas se mostraron entusiasmados, comprometidos, generando mayor confianza en sí mismos a medida que superaban cada uno de los retos o desafíos, con actividades como la conducción del balón, así como el salto de cuerda entre otros.

Así mismo los niños y las niñas desarrollaron habilidades motoras fundamentales generando un impacto positivo en la coordinación mano-ojo, y pie-ojo, así como la capacidad de controlar el cuerpo y objetos en movimiento como el hula hula actividad que les brindó a los niños y las niñas un desafío divertido que requiere equilibrio, control de su cuerpo, coordinación y capacidad de concentración, para hacer que el aro gire alrededor de la cintura, brazos y piernas.

Mediante el desarrollo de la planeación “Tu cuerpo es ritmo es creación”, El arte encuentra su lugar en estas prácticas educativas, especialmente a través del baile, con la coreografía de movimientos en canciones como el “waka-waka” que fue espacialmente enriquecedora para los niños y las niñas, no sólo aprendieron a coordinar los movimientos con la música y el espacio que los rodea, sino que también experimentaron una conexión emocional, entre el arte y el movimiento, estimulando su creatividad, expresión corporal y ritmo.

La implementación de la propuesta pedagógica desde el desarrollo del pensamiento espacial, tuvo un efecto positivo en el aprendizaje de los niños y las niñas, mejorando su desarrollo físico, coordinación motora, equilibrio y control corporal, lo que se refleja en una mejor comprensión y aplicación de los conceptos espaciales en las actividades propuestas, estos efectos demuestran claramente los efectos positivos y beneficiosos de la propuesta pedagógica en el crecimiento integral de los niños y las niñas proporcionando las bases necesarias para un desarrollo continuo de las habilidades en el pensamiento espacial.

Durante el proceso percibí que los niños y las niñas necesitan en mayor volumen actividades lúdicas las cuales les permita desarrollar las habilidades motoras. Generalmente encontramos escuelas con temor a sacar a los niños y las niñas al patio a jugar o para realizar otras actividades que demanden mayor libertad. Ante esta situación, noté que la actividad de los docentes procura por conservar ambientes libres de ruido, evitando al máximo por ejemplo acciones de desorden, derramamiento de materiales, ruidos, o cualquier tipo de desórdenes que se derivan de la exploración motora en especial con niños y niñas en este rango de edad escolar.

Realmente fue complejo que los niños y las niñas sigan estrictamente algunas orientaciones del docente por la edad tienden fácilmente a distraerse o realizar las cosas a su modo. A veces pareciera no importarles y toman el rumbo en el patio de la escuela para donde su interés les dicte. Sin embargo, considero que es aquí donde tenemos un enorme potencial para proponer estrategias con base en los intereses de los niños y niñas y de esta manera podemos descifrar lo que los motiva y moviliza. En este sentido, si los niños y las niñas no tienen la

posibilidad de jugar y utilizar su propio cuerpo para interactuar con el mundo, tendrán más dificultades para resolver problemas de la vida cotidiana.

En otras palabras los aprendizajes de los niños y las niñas tuvieron impacto en el desarrollo habilidades y saber pedagógico que se instala en la práctica docente.

5.1.3.2. Impactos.

5.1.3.2.1. Impacto en el desarrollo de habilidades de los niños y las niñas.

La propuesta de intervención lúdico pedagógica RECREARTE permitió el reconocimiento del esquema corporal de los niños y las niñas Franciscanos. Esto es, que a través de las actividades lúdicas y recreativas los estudiantes hicieron mayor conciencia de la parte de su cuerpo y su uso en especial para expresar patrones de movimiento a través del ritmo y/o los desafíos deportivos, así como también del arte.

Con respecto a la lateralidad de los niños y las niñas se dieron avances significativos se pudo avanzar en el hemisferio dominante de cada niño o niña para realizar y participar de las diferentes actividades propuestas. Algunos resultados de las actividades dan cuenta que niños y niñas superaron las dificultades para seguir órdenes, para orientar su cuerpo hacia la derecha o hacia la izquierda, para identificar o referir partes de su propio cuerpo o para ubicarse en relación con los demás niños y niñas o con relación a otros objetos como pelotas, aros etc.

En actividades como saltar la cuerda, noté algo particular dado que algunos niños no saltaban hacia adelante, sino que utilizaban la cuerda como en retroceso, aparentemente por

miedo a caer de frente. Es importante reforzar este tipo de ejercicio para dar mayor seguridad y habilidad en el salto de la cuerda.

En el reto de laberinto tanto de manos como pies respecto a la conducción de balón noté mayor habilidad con las manos y ciertas dificultades para conducción con el pie derecho. En el reto tres casi todos demostraron habilidad con el lanzamiento de pelota y en el reto cuatro el manejo de la corporeidad en el “hula hula” tuvo mayor dificultad tanto para los niños y las niñas. En algunos ejercicios las niñas fueron más hábiles que los niños.

El impacto relacionado con la motricidad fue más evidente en las actividades de artísticas correspondientes al desempeño de los niños y las niñas en el taller de arte de Picasso pues algunos de ellos demostraron mayor habilidad para pintar con los dedos y crear su obra a través de la materialización de la instrucción dada por la docente, mientras que otros fueron más habilidosos ensartando piedras en el hilo y siguiendo patrones de diseño para el taller de expo chiqui artesanías. Estas dos actividades se centraron en el desarrollo de la motricidad fina.

5.1.3.2.2. Impacto pedagógico:

RECREARTE surge como una propuesta innovadora para el abordaje del pensamiento espacial de los niños y las niñas Franciscanas. Esta propuesta provee una ruta metodológica para que los docentes implementen estrategias interesantes y de interés para los participantes.

Desde el punto de vista de las habilidades socio emocionales los niños y las niñas desmotaron un buen trato, son amigables, les gusta compartir, se ayudan y celebran para desarrollar las diferentes actividades, esto me pareció muy emocionante escuchar las voces que agitaban el esfuerzo del participante.

Los niños y las niñas tuvieron una excelente actitud, participaron respetuosa y activamente de cada uno de las actividades de RECREARTE. Les gusta el aprendizaje colaborativo, lo disfrutan y lo celebran.

Estos tres acontecimientos me permitieron narrar cada momento vivido, cada subjetividad trazada en el marco de lo propio y de lo que encarna la experiencia como maestra en formación y de todos los que hicieron posible esta historia pedagógica. Por ello retomo las palabras de Jara (2018)

Independientemente de cómo se haga, la reconstrucción histórica de la experiencia suele ser un momento apasionante, pues los hechos y situaciones que van apareciendo fueron vividos de forma intensa por sus protagonistas; así, suelen surgir, entonces, muchos detalles que estaban perdidos en la memoria, así como relatos de vivencias diferentes que cada quien tuvo ante una misma circunstancia. En este momento no solo reconstruimos la historia, sino que recreamos conscientemente la memoria de la historia que vivimos, basándonos en situaciones que ocurrieron objetivamente, pero rescatando todo el valor que tiene nuestra subjetividad. (p.151)

5.2 Reflexión de fondo: Navegar el sentido, cuando la teoría se hace agua y la práctica de hace puerto.

Ítaca me dio el bello viaje. Sin ella no habría emprendido el camino. Pero Ítaca también me pide cuentas. Jara (2022) lo llama reflexión de fondo: ir más allá de lo descriptivo para

"preguntarse por las causas de lo sucedido, por las tensiones y contradicciones, por los elementos claves que explican el curso de la experiencia" (p. 118)

He finalizado la fase de reconstrucción de lo vivido y me he planteado el siguiente **diálogo de saberes y de reflexiones** desde los **fundamentos teóricos** que guían esta sistematización de experiencias procurando la validación de los procesos y rigurosidad científica del método. Al respecto Jara (2018) refiere que el diálogo son “reflexiones de fondo que nos permiten, a través de procesos de análisis y síntesis, construir interpretaciones críticas sobre lo vivido y desde la riqueza de la propia experiencia” (p.154).

El análisis e interpretación de los datos es una de las tareas más complejas del proceso de sistematización. Justo en este escenario asumimos los retos para comprender y dar significado a la cantidad de datos³ de acuerdo con los con la teoría y los cuestionamientos trazados desde el inicio de la sistematización de experiencias.

Una vez se tiene relato del proceso vivido se prevé el proceso de análisis, interpretación y síntesis mediante la triangulación de los acontecimientos. Todos estos elementos deberán estar sintonizados con los propósitos y los cuestionamientos trazados en la sistematización de tal forma que se garantice un ejercicio juicioso de vigilancia epistemológica.

“Las conceptualizaciones que realicemos, por tanto, nos deben posibilitar entender o explicitar la lógica de la experiencia y también a construir su sentido, su significación. Por ello, estaremos luego en capacidad de confrontar la interpretación

³ El dato soporta una información sobre la realidad, implica una elaboración conceptual de esa información y un modo de expresarla que hace posible conservación y comunicación. (Rodríguez,1996)

de nuestra particular experiencia con otras experiencias y con otras formulaciones”

(Jara O. , 2018, pág. 157).

Sistematizar la experiencia derivada de la implementación de la estrategia lúdico-pedagógica RECREARTE para fortalecer el saber pedagógico de la educación inicial en la Institución Educativa San Francisco de Paula. Me permitió asumir un proceso de triangulación entre tres fuentes de saber: 1. Los saberes pedagógicos que emergieron del aula durante la implementación de RECREARTE, entendidos como las construcciones, tensiones y hallazgos que como maestra en formación, niños y niñas produjimos en la cotidianidad del acto lúdico; 2. La reflexión teórica, que me permitió poner en diálogo la experiencia con categorías saber pedagógico, el desarrollo de la espacialidad, las pedagogías activas, aprendizaje significativo, nombrando y problematizando lo vivido; y 3. La experiencia misma de la práctica, como escenario donde se encarnó la estrategia, se tomaron decisiones situadas y se evidenciaron las transformaciones del saber pedagógico. Triangular estos tres vértices me permitió superar el registro descriptivo de actividades para producir comprensión: el aula entregó la evidencia y la pregunta, la teoría ofreció marcos de análisis y contraste, y la práctica validó, tensionó y resinificó tanto los saberes del aula como los referentes teóricos. Este cruce es el que sostiene el fortalecimiento del saber pedagógico en educación inicial que persigue la estrategia RECREARTE.

Figura 11: Triangulación de acontecimientos



Fuente elaboración propia.

La triangulación de los saberes me permite evidenciar una intersección de los procesos pedagógicos, las subjetividades escolares y los fundamentos teóricos. Se caracteriza “por la integración complementaria de distintos tipos de instrumentos y técnicas de recogida de información” (Tejada, 1997, pág.101) e incrementa la científicidad de los datos cualitativos y la credibilidad de sus afirmaciones. Jara (2018) establece además que en esta fase de interpretación.

Podremos ubicar las tensiones y contradicciones principales que marcaron los distintos componentes del proceso y su interrelación. Gracias a ello podemos ir vinculando las particularidades y el conjunto, los aspectos similares y los diferentes; podemos interrelacionar los componentes personales con aquellos que son colectivos, ver las interacciones entre los sujetos (sus intenciones, acciones, pensares y sentires) y comenzar a preguntarnos por las causas de lo sucedido o ir descubriendo el sentido de fondo que ha marcado la experiencia. (p. 156)

Una vez triangulados los saberes pedagógicos del aula, la reflexión teórica y la experiencia de la práctica en la implementación de la estrategia lúdico-pedagógica

RECREARTE, emerge la necesidad de profundizar el análisis desde tres categorías centrales que sostienen el fortalecimiento del saber pedagógico en educación inicial.

El punto de partida es el **saber pedagógico**, entendido no como un cuerpo estático de contenidos, sino como la construcción reflexiva que hago como maestra sobre mi quehacer cuando lo interrogo, lo documento y lo transformo. En RECREARTE, este saber se evidenció en las decisiones que tomé como maestra para mediar el juego, en los ajustes que hice sobre la marcha y en la capacidad de leer el interés y el ritmo de los niños y niñas como orientadora de la planeación. Este saber situado es el que la sistematización busca fortalecer.

Dicho fortalecimiento se inscribe en el marco de las **pedagogías activas**, las cuales descentran la transmisión para ubicar al niño y a la niña como protagonistas de su proceso. La experiencia me mostró que cuando el aula se organiza desde la lúdica, la exploración y el arte, se activan formas de participación, expresión y construcción de sentido que superan la lógica instruccional. Las pedagogías activas, por tanto, no fueron un referente externo aplicado, sino una práctica encarnada que la estrategia me permitió visibilizar y potenciar.

Finalmente, el análisis conduce al **aprendizaje significativo**, en tanto horizonte de sentido de la educación inicial. La implementación de RECREARTE reveló que los niños y niñas aprenden cuando la experiencia conecta con sus saberes previos, sus emociones y su contexto cultural. El juego, el arte y la recreación no fueron actividades accesorias, sino mediaciones que dotaron de significado las interacciones, las preguntas y los descubrimientos. Es desde esta comprensión que el saber pedagógico se fortalece, cuando se logran diseñar experiencias que hacen del aprendizaje un acto con sentido para la vida.

Estas categorías **saber pedagógico, pedagogías activas y aprendizaje significativo** constituyen el andamiaje teórico que permite leer e interpretar los hallazgos de la triangulación y proyectar las lecciones aprendidas de RECREARTE hacia otras prácticas de educación inicial en la Institución Educativa San Francisco de Paula.

5.2.1. Saber pedagógico: lo que aprendió la capitana en alta mar

El saber pedagógico que produjo RECREARTE no está en un manual. Está en lo que pasó cuando la planeación chocó con la vida real del patio. Para nombrarlo, me he apoyado en autoras contemporáneas que han vuelto a mirar el aula como territorio de decisiones.

Alejandra Barba (2023) plantea que el **saber pedagógico** es un saber situado que emerge en la “decisión que toma la docente frente a la contingencia” (p.41). En RECREARTE ese saber apareció cuando Pachis se tropezó en el Desafío y tuve que decidir en 3 segundos si paraba el juego o convertía la caída en parte de la ruta. Ahí no se aplica teoría: se produce saber. Un saber que dice que en primera infancia se planea con lápiz borrable, porque el cuerpo del niño manda más que el horario.

La lectura interpretativa de RECREARTE se sostiene en los planteamientos de Barba (2023) sobre la construcción del saber pedagógico en la primera infancia. Para la autora, este saber no es algo que se entrega o se replica, sino que se va configurando en la relación entre la experiencia corporal del niño, el lenguaje que le da sentido y la reflexión docente que lo interroga. Desde esa mirada, la experiencia de RECREARTE trasciende la idea de hacer actividades y se consolida como un proceso de producción de conocimiento pedagógico.

1. El mapa teórico. Barba y la pedagogía del cuerpo sentido: Según Barba (2023), en la educación inicial el aprendizaje inicia en el cuerpo. Los niños conocen el mundo a través del movimiento y la acción, pero ese conocimiento requiere de una mediación simbólica intencionada para organizarse y volverse significativo. RECREARTE aplicó este principio al estructurar la propuesta desde lo motor grueso hacia lo fino, entendiendo esa progresión no como una receta rígida, sino como un andamiaje que sostiene el desarrollo integral.

2. El mar de la práctica. Cuando el mapa tocó agua: Durante la implementación aparecieron lo que Barba (2023) identifica como tensiones productivas. Son esos momentos en los que la planeación se confronta con la realidad del aula: un niño que no entra al juego, un material que no funciona, un tiempo que no alcanza. Lejos de verse como fallas, estas tensiones son constitutivas del trabajo pedagógico en primera infancia. La experiencia con RECREARTE confirmó así que la enseñanza en esta etapa es un oficio artesanal: se ajusta, se improvisa y se rediseña en el acto mismo, con cada grupo y cada niño.

3. El timón de la experiencia, el saber que emerge al navegar: Para Barba (2023), el saber pedagógico se consolida cuando dejo de ser únicamente quien ejecuta una planeación y se posiciona como lectora de infancias. Esto implica observar, interpretar y nombrar lo que ocurre en el juego para tomar decisiones didácticas pertinentes. En RECREARTE se evidenció que una actividad lúdica, por sí sola, no garantiza aprendizaje significativo. Es la mediación pedagógica

la pregunta oportuna, la palabra que amplía, el ajuste que incluye la que transforma la experiencia en desarrollo.

En la misma línea, Jorge Larrosa y Karen Rechia (2024) hacen una distinción que nos sirve para Ítaca: “el saber sobre educación es un saber disciplinar, exterior, que explica la infancia; el saber pedagógico es un saber de la experiencia, interior, que nombra lo que pasa a una maestra singular con niños singulares” (p.15) **una cosa es tener saber sobre educación y otra muy distinta es tener saber pedagógico.** El primero te lo da un libro de desarrollo infantil. El segundo te lo da el día que entiendes que este grupo de niños Franciscanos y niñas Franciscanas no necesita más fichas de lateralidad, necesita que Pachis los abrace para que detrás deje de ser palabra y se vuelva refugio. RECREARTE no aplicó Piaget. Produjo un saber propio: en San Francisco de Paula, la espacialidad entra con fiesta y con oso, no con fichas.

Y para cerrar el lente, Diana Milstein (2023) nos recuerda que “el saber pedagógico se aloja en los micro gestos que sostienen o interrumpen el vínculo” (p.89) ese saber vive en los micro gestos. No está en la izada de bandera. Está en el instante en que dejé de decir siéntate bien y empecé a decir ¿dónde se siente bien tu cuerpo para pintar? ¿Quieres jugar en el salón? Entre otras El saber de RECREARTE se alojó ahí: en dejar de corregir la postura para ambientar el deseo. Eso no lo evalúa un test. Lo sostiene una bitácora.

5.2.2. Pedagogías activas: "el viento que nos empujó no fue cualquier viento"

RECREARTE es juego, pero no es jueguito. Para sostener eso sin que nos digan es sólo lúdica, necesitaba anclarlo a lo que se está discutiendo hoy sobre cuerpo, territorio y post-pandemia.

Alfredo Hoyuelos (2023) lo dice directamente: “el juego no es una estrategia didáctica para aprender contenidos. Es un derecho y es el lenguaje primordial con el que la infancia significa el mundo. El cuerpo que juega no se prepara para la vida: ya está viviendo” (p. 67). Los niños y las niñas con RECREARTE no jugaron al Mundialito para después aprender derecha-izquierda. Jugaron. Y en el jugar, el cuerpo se encontró con la derecha porque la necesitaba para pasar el balón. Ahí la pedagogía activa deja de ser hacer para aprender y se vuelve ser para vivir. Por eso waka-waka no fue pausa activa. Fue currículo corporal.

Hoyuelos (2023) nos da la brújula ética para navegar RECREARTE Desde su planteamiento de la pedagogía del asombro, el trabajo en educación inicial no se centra en acelerar aprendizajes ni en llenar de contenidos, sino en sostener la capacidad de maravillarse del niño frente al mundo.

1. El juego como derecho, no como estrategia: Para Hoyuelos (2023), el juego en la primera infancia no es un medio para enseñar matemáticas o lenguaje. Es un derecho y un lenguaje en sí mismo. Cuando el adulto lo instrumentaliza, lo vacía de sentido. RECREARTE respetó este principio al diseñar los circuitos motores gruesos: no eran el gancho para llegar a la pinza, eran espacios donde el cuerpo podía explorar, arriesgar y disfrutar sin la presión de producir un resultado inmediato.

2. La ética del cuidado en la mediación: Hoyuelos (2023) insiste en que la tarea del docente es crear las condiciones para que el asombro ocurra y se sostenga. Esto exige una ética del cuidado: mirar sin invadir, acompañar sin dirigir en exceso, intervenir con palabras que abran

mundos y no con órdenes que cierren el juego. En RECREARTE esto se vio cuando pasé de corregir el trazo a preguntar por la historia que el niño estaba dibujando con el cuerpo.

3. Cuerpo, juego y pensamiento: una tríada inseparable: Desde Hoyuelos (2023), separar lo corporal, lo lúdico y lo cognitivo es un error de la escuela tradicional. En la infancia, se piensa con el cuerpo y se juega con la mente. La progresión de lo grueso a lo fino en RECREARTE no fue una escalera lineal, sino una espiral: el niño volvía al salto, a la carrera, a la caída, porque ahí también estaba construyendo las bases para la atención, la planificación y la simbolización que luego usó en la mesa.

4. La lentitud como valor pedagógico: Frente a la prisa por resultados, Hoyuelos (2023) reivindica la lentitud. Dar tiempo para repetir, para equivocarse, para mirar de nuevo. RECREARTE aplicó esto cuando permitió que un circuito se repitiera tres sesiones seguidas porque el grupo lo pedía, en vez de cambiar de actividad por cumplir el cronograma. Esa lentitud es la que permite que el saber se sedimente en el cuerpo.

Desde América Latina, María Victoria Peralta (2024) nos da una categoría que le queda pintada a Pachis: pedagogía del territorio. Ella explica “cuando la propuesta tiene rostro identitario, cuando recupera los símbolos, las historias y los afectos de un lugar, el aprendizaje tiene anclaje afectivo y el conocimiento deja de ser préstamo para volverse patrimonio” (p. 102) cuando la propuesta educativa tiene rostro identitario, el aprendizaje tiene anclaje afectivo. Pachis no fue recurso. Fue territorio. Los niños y las niñas no siguieron la coreografía de Porristas Creativas porque la profe era carismática. La siguieron porque era la coreografía de su

colegio, con su oso, para su comunidad. Ahí el aprendizaje deja de ser préstamo y se vuelve patrimonio.

Dentro de las pedagogías activas, Peralta (2024) plantea que en la primera infancia latinoamericana el aprendizaje ocurre cuando hay territorio, juego y comunidad. El niño no aprende en el vacío: necesita anclajes simbólicos que le den pertenencia y sentido a la experiencia.

Aquí es donde la intervención de Pachis en RECREARTE cobra fuerza. Desde Peralta (2024), Pachis no fue un títere o un recurso didáctico más. Funcionó como ente simbólico que articuló tres elementos clave:

1. **Territorio afectivo:** Pachis le dio rostro y voz al proyecto. Los niños no iban a circuito motor, iban a jugar con Pachis. Eso creó un territorio emocional seguro donde arriesgarse, caerse y volver a intentar tenía sentido.

2. **Mediador de juego:** Peralta (2024) sostiene que los símbolos compartidos potencian el juego colectivo. Pachis permitió pasar del yo juego al jugamos con Pachis. Lanzaba retos, celebraba logros y nombraba emociones, sosteniendo la trama lúdica sin que la maestra tuviera que dirigir todo.

3. **Puente comunidad y el aula:** En línea con la pedagogía latinoamericana que defiende Peralta (2024), Pachis conectó la escuela con las familias. Los niños hablaban de Pachis en casa, las familias preguntaban por él, y se volvió un símbolo común. El saber dejó de estar encerrado en el aula y circuló hacia la comunidad.

Y no podía olvidar dónde estamos parados: Mariano Narodowski (2023) advierte que las infancias post-pandemia llegaron a la escuela con un “déficit de experiencia corporal” (p. 33). Dos años de pantalla, de encierro, de silla. RECREARTE no es capricho lúdico. Es respuesta pedagógica urgente. Cuando decidí que el primer puerto fuera “Tu cuerpo es ritmo y creación”, lo hice leyendo lo que Narodowski nombra: “la presencialidad no se recupera con pupitres. Se recupera con piso, con patio, con otro”. Nosotros les devolvimos el piso.

5.2.3. Aprendizaje significativo: "por qué este oro sí brilló"

Héctor Ruiz Martín (2023) resume en una tríada: “sin emoción no hay atención, y sin atención no hay memoria” (p. 51). Con RECREARTE diseñé esta tríada sin darme cuenta. La novedad fue Pachis entrando al patio; la emoción fue la barra, la música, la revista; el cuerpo fue el que corrió los cuatro retos. El cerebro no tuvo opción: tuvo que guardar eso. La ficha no tiene novedad, no tiene emoción y anula el cuerpo. Por eso se olvida.

Desde los aportes de la neurociencia aplicados a la educación, Ruiz Martín (2023) plantea una secuencia básica para que el aprendizaje ocurra: primero se necesita activar la emoción, porque la emoción es la que captura la atención; y solo cuando hay atención sostenida, el cerebro logra consolidar la información en la memoria. Sin ese encadenamiento, la enseñanza se queda en actividades sueltas que no dejan huella.

1. Emoción como puerta de entrada en RECREARTE: El proyecto RECREARTE entendió que en primera infancia no se puede pedir atención por orden. La atención se conquista.

Por eso cada sesión iniciaba con Pachis, con música, con retos corporales. Ese arranque lúdico no era motivación vacía: era la activación emocional que Ruiz Martín (2023) señala como condición para que el cerebro infantil se disponga a aprender. Cuando el niño entraba emocionado al circuito, ya estaba listo para atender.

2. Atención sostenida a través del juego corporal: Ruiz Martín (2023) advierte que la atención de los niños es limitada y necesita movimiento. RECREARTE respondió a eso con la ruta de lo grueso a lo fino. El salto, la carrera, el equilibrio no eran pausas del trabajo real: eran el mecanismo para sostener la atención. El cuerpo en movimiento mantenía al cerebro despierto y regulado, lo que permitió que después, en la mesa, los niños logaran concentrarse en el trazo, en el ensartado o en el modelado sin frustrarse.

3. Memoria y significado: de la experiencia al símbolo: Para que haya memoria, según Ruiz Martín (2023), la experiencia tiene que tener sentido. No basta con repetir. En RECREARTE, el circuito motor no terminaba cuando el niño saltaba la cuerda. Aquí estaba la maestra que preguntaba, nombraba, conectaba: "¿Qué sentiste cuando te equilibrabas? ¿A qué se pareció ese movimiento?". Esa mediación convirtió la vivencia corporal en recuerdo narrado. Hacer una manilla con piedra o pintar como Picasso ya no era solo motricidad fina: era la memoria del cuerpo que había pintado, armado, saltado, girado y celebrado con Pachis.

4. Aprendizaje significativo como experiencia sentida: El gran aporte de Ruiz Martín (2023) para leer RECREARTE es que el aprendizaje significativo en la infancia no es cognitivo primero, y emocional después. Es al revés. El niño recuerda lo que le emocionó, atiende a lo que le importa y aprende lo que puede conectar con su vida. Por eso los avances en pinza, trazo y

atención no se explican por las fichas. Se explican porque Pachis, el juego y el movimiento le dieron carga emocional a toda la ruta.

Pero Juan Ignacio Pozo (2024) va un paso más allá y nos da la clave de Ítaca. Él dice que en la infancia el aprendizaje es significativo no cuando el concepto nuevo se ancla al previo, “se aprende verdaderamente cuando el nuevo conocimiento pasa a formar parte de quien soy, de mi historia y del grupo al que pertenezco” (p. 88). Los niños de Transición no aprendieron el concepto abstracto “derecha”. Aprendieron mi derecha, la de la manilla, la que uso para chocar los cinco con Pachis. El concepto se volvió parte de quién soy y de qué tribu soy. Ahí no hay examen que lo borre.

Y para cerrar el circuito, Anna Lucia Campos (2023) desde la neuroeducación nos recuerda algo que supe intuir con RECREARTE: el movimiento es la puerta de entrada al aprendizaje cognitivo en niños de 0 a 6 años. “el cerebro infantil aprende en movimiento, no sobre el movimiento” (p. 22). Por eso la secuencia fue: primero “Tu cuerpo es ritmo, después fútbol, después arte, después retos”. Primero regulé el cuerpo, después les pedí que piensen. La manilla de Expo Chiqui artesanías no fue adorno. Fue la representación externa que el cerebro necesitó para organizar la noción de un lado y otro lado. Por eso el 100% la hizo: porque el cerebro la pidió.

La lectura interpretativa de la experiencia vivida en la implementación de RECREARTE muestra que el proyecto logró constituirse como una experiencia pedagógica significativa al articular cuatro dimensiones clave. Desde Barba (2023), se evidencia que el saber docente no se aplicó como receta, sino que se tejió en la práctica: la ruta de lo grueso a lo fino fue el mapa que se ajustó con cada niño, confirmando que la pedagogía en primera infancia es un oficio artesanal

que se reescribe en el acto. Hoyuelos (2023) permite leer ese ajuste desde la ética del asombro: pues aquí prioricé sostener el juego y la capacidad de maravillarse de los niños y las niñas por encima de la prisa por resultados, entendiendo que el cuerpo que juega es también el cuerpo que piensa. Peralta (2024) aporta la dimensión simbólica y territorial: Pachis no funcionó como recurso aislado, sino como ente que creó pertenencia, influyó en el juego colectivo y tendió puentes con la familia, dándole identidad al proceso en el aula. Finalmente, Ruiz Martín (2023) explica por qué esta articulación dejó huella. Al poner la emoción primero con el juego y con Pachis, se capturó la atención infantil; esa atención sostenida en el movimiento permitió que la experiencia se consolidara en memoria; y la mediación docente transformó la vivencia corporal en aprendizaje simbolizado. Así, RECREARTE no enseñó motricidad fina: construyó un territorio de asombro donde el saber se tejió, la emoción abrió paso a la atención y el juego compartido se volvió memoria con sentido.

5.3 Cronograma.

	Actividad	Año 2025	Año 2026					
1	Formulación del proyecto de sistematización de experiencias	Agosto Noviemb						
2	Revisión, adopción y ajustes del comité evaluador. Designación de asesor.	Diciembr Enero						

3	Reconstrucción y textualización de la experiencia según los acontecimientos. Análisis de diario de campo y la planeación y proyecto pedagógico.			Febrero	Marzo			
4	Reflexiones de fondo: triangulación del diálogo teórico, con la experiencia vivida y los cuestionamientos propuestos en la sistematización					Abril		
5	Puntos de llegada: conclusiones y presentación del informe final						Abril	
6	Sustentación del proceso de sistematización							Mayo

6. Conclusiones: Puerto a la vista

La vida diaria en la Institución Educativa está tejida por innumerables experiencias, algunas de ellas apenas las percibimos ante nuestros ojos y otras quedan ocultas en los lenguajes vacíos de las rutinas escolares, entre los niños, niñas, entre los maestros y maestras o entre la familia. Esta experiencia me permitió conocer y comprender algunas realidades de la complejidad social de la escuela, realidades que necesitan ser concluidas y compartidas.

Los saberes narrados, reflexionados y contruïdos aquí están provistos de varias intencionalidades y por tanto este será nuestro último trayecto narrando la llegada a Itaca con todos y cada uno de los aprendizajes “Itaca te brindó tan hermoso viaje, Sin ella no habrías emprendido el camino”. Este espacio de reflexión entre la experiencia vivida sobre RECREARTE y la conexión teórica de la misma merece un buen ejercicio conclusivo que d   respuesta a una estructura tal y como la plantea Jara (2018)

Se trata de expresar en forma concreta: a. Las afirmaciones resultantes de la sistematización que corresponden al objetivo para el cual esta se ha realizado. b. Las principales respuestas a las preguntas formuladas en las guías de interpretación crítica, teniendo como referencia el eje de sistematización que se precisó. c. Las recomendaciones que surgen de cara a producir cambios en la práctica futura (p.158)

En este sentido las conclusiones son lo que entendiste después de navegar con y por tanto describiré **Los vientos a favor:** Qué hizo que el barco de RECREARE navegara

El papel como maestra: De capitana del barco a náufraga que aprende a nadar la metáfora Kavafis me dice: no temas a lestrigones ni a cíclopes. Yo zarapé creyendo que debía controlar el mar. Mi papel en RECREARTE no fue dirigir la danza, el deporte y el arte. Fue sostener el caos para que el juego pasara. Con niños de transición, la maestra no planea la lateralidad: la encarna. Si yo no me muevo, no salto, no me equivoco con el pie izquierdo, ellos no aprenden. El saber pedagógico emergió cuando entendí que el cuerpo era la primera herramienta didáctica. Ser maestra de primera infancia es poner el cuerpo antes que el tablero.

Los aprendizajes que tuve: Ítaca estaba en los detalles que no evalué. Kavafis dice Ve a muchas ciudades egipcias a aprender de sus sabios. Mis sabios tenían 5 años. Los objetivos decían mejorar motricidad y espacialidad. Pero lo que aprendí es que el silencio también es

motricidad: Un niño que no quiere bailar me enseña que respetar el no movimiento también es una práctica pedagógica.

Lo que hizo que RECREARTE funcionara fue entender que el cuerpo de los niños de transición es el primer cuaderno. En Tu cuerpo es ritmo y creación y en el Mundialito de fútbol, la evidencia mostró que la lateralidad dejó de ser una flecha en el tablero para volverse un gol que se grita hacia el lado de Pachis. Los niños pasaron de confundir arriba-abajo, a ubicarlo con el cuerpo antes de nombrarlo. Juntar danza, juego y arte en una sola estrategia fue el otro gran viento a favor. Para un niño de 5 años, pintar con las manos el Picazo, es hacer deporte y correr en el Mundialito, es una forma de bailar. La integralidad no fue un discurso: fue la única forma de que el barco avanzara. Pachis, el oso de anteojos, también fue viento a favor. No era un adorno. Fue el capitán simbólico que convirtió cada Desafío Pachis en un reto afectivo. La evidencia está en que los niños ubicaban delante-detrás cuando tenían que esconder a Pachis, no cuando rellenaban guías.

Las tormentas que experimenté en el camino fueron:

El desorden es un dato: Cuando RECREARTE se sale de control, ahí estaba el aprendizaje real. La planeación no fracasó: la vida del aula la desbordó. Ítaca no me engañó: el proyecto era para los niños y las niñas, pero la transformada fui yo.

El viento que más sopló fue dejar de dirigir el juego para habitarlo. El día que RECREARTE dejó de ser mi planeación y se volvió saber pedagógico. Ahí entendí que mi rol no era controlar el mar, era nadar con ellos. Con los niños y las niñas de primera infancia, la rigurosidad no es seguir únicamente la pauta de la planeación, es atreverse a jugar en serio con

ellos. El otro viento a favor fue darle permiso al desorden. Mu planeación y las instrucciones de la maestra titular decía juego ordenado. Aceptar algún caso fue lo que permitió que apareciera el dato real. Cada actividad me mostró como se sentía el niño o la niña, si necesitaba vínculo antes que instrucción.

El nuevo mapa: Qué significan las Ítaca después de haber navegado. La carta de navegación que dejas al desembarcar. El viaje terminó. Ten siempre a Ítaca en tu mente. Llegar allí es tu destino. Más no apresures nunca el viaje. Después de navegar por con RECREARTE es hora de revisar que traigo de vuelta a puerto.

Lo que implica para otras maestras y maestros Zarpar sin mapa también es navegar. Ítaca me brindó tan hermoso viaje. Sin ella no habría emprendido el camino. Atrévase al puerto que no está en la malla curricular: RECREARTE muestra que danza, deporte, arte sí caben en primera infancia sin ser relleno. Son saber pedagógico serio. Las pedagogías activas en primera infancia exigen maestras y maestros activos en el patio, el suelo, que se untan y disfrutan del juego.

Para otros maestros de Transición que quieran zarpar, primero, integra áreas sin miedo. No separes danza de motricidad, ni arte de ubicación espacial. El niño no lo hace. Segundo, evalúa con el cuerpo. La evidencia del aprendizaje en primera infancia está en el movimiento, en el gesto, en el trazo chueco. No sólo en el cuaderno.

Juega en serio. Tu planeación es una invitación, no una orden. El día que te importe más cumplir el plan que escuchar al niño, naufragas. Documenta el naufragio. Escribe qué pasó. Por qué lloró, por qué no quiso, por qué se desvió. Ahí está tu saber pedagógico. El sentido no está en el éxito: está en entender el fracaso.

Documenten el naufragio: Lo que no sale como planean es el oro. Si un juego fracasa, escribo y pienso en otro, por qué. Ahí está el saber. Ítaca no es llegar a que todos aprendan lateralidad. Ítaca es que todos los maestros y maestras entendamos que los niños y las niñas te enseñan a enseñar. Y si este viaje lo encuentras pobre, Ítaca no te ha engañado. RECREARTE no me dio niños y niñas que saltaran perfecto. Me dio una versión de mi misma que ahora sabe que equivocarse con ellos es el método. Eso es lo que le dejo a otras maestras y maestros, el permiso de zarpar sin tener todas las respuestas.

Para la comunidad académica, el nuevo mapa que deja RECREARTE tiene tres coordenadas claras. Primera: la lateralidad, espacialidad y motricidad en transición no se enseñan: se viven. Segunda: investigar con niños de transición exige que el maestro o maestra se vuelva niño o niñas. Si ella no lo hace, no hay aprendizaje significativo que sistematizar. La teoría en primera infancia se encarna o no sirve. Tercera: sistematizar en transición es sistematizar el naufragio. El dato más potente de RECREARTE no está en que los niños y las niñas hicieran las cosas perfectas. Está en el que no quiso saltar, en la actividad que se volvió caos etc. La academia debe dejar de pedirle a la primera infancia que se adapte a métodos de primaria y por el contrario gestar desde allí los métodos.

La evidencia me permite decirle a la IE San Francisco de Paula que sí: con danza, juego y arte los niños de transición mejoraron su ubicación espacial y lateralidad, la evidencia de sentido me permitió decirme a mí misma que la maestra que zarpó ya no existe. Volví hecha otra, una que sabe que el diagnóstico empieza jugando, que el error es brújula, que el silencio es dato, y que el mayor logro no fue que los niños y las niñas desarrollarán su espacialidad y corporalidad. Fue que el saber pedagógico que aprendí de ellos.

Recrearte como cartografía del movimiento: La metodología de Recrearte reveló que el cuerpo no entra al aula a estar quieto: entra a trazar conocimiento. La estrategia diseñó una cartografía motriz que va de lo grueso a lo fino, de la carrera y el salto global a la pinza y el trazo preciso. No fue secuencia casual: fue andamiaje. Cada actividad fue un peldaño que sostuvo al siguiente, demostrando que la motricidad gruesa es el cimiento sobre el que se edifica la fina.

En ese mismo mapa, la lateralidad emergió como eje transversal, como el punto cardinal que orienta el cuerpo en el espacio y al pensamiento en la acción. Se explicitó en cada juego porque sin izquierda-derecha, arriba-abajo, no hay esquema corporal y sin esquema corporal no hay escritura, lectura ni cálculo con sentido.

Recrearte confirma que en educación inicial el movimiento es pedagogía. La ruta de lo grueso a lo fino y la lateralidad como eje no son contenidos: son arquitectura del aprendizaje. El niño que domina su cuerpo, domina su capacidad de conocer.

Bibliografía

- Amo, T. d., & Blanco, C. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Graham Gibbs. Madrid: Ediciones Morata.
- Arcila, J. (2014). Corporeidad, arte y escuela. *Magazin aula urbana*, 50-62.
- Banús, L. (2012). *Lateralidad cruzada y dificultades del aprendizaje*. Madrid: EOS (Instituto de orientación de psicología).
- Barba, A. (2023). *Saber pedagógico y experiencia docente: Cartografías del aula en primera Infancia*. Buenos Aires. Argentina: Clacso.
- Barcasnegras, Y. (2025). *Sistematización de Experiencias: uso de Estrategias Artísticas para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional*. Barranquilla: Universidad de la Costa.
- Bonilla, A., & Arroyo, G. (2022). *La danza como estrategia para fortalecer las habilidades motoras en relación con la lateralidad y coordinación en estudiantes de segundo grado*. Bogotá.
- Bravo, D., & Moya, C. (15 de Septiembre de 2022). *Estrategias lúdicas en el desarrollo de la inteligencia espacial en niños de 4 a 5 años*. Obtenido de Repositorio Universidad Guayaquil: <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/63704/1/%27BP%C3%81RV-PEP-2022P196.pdf>
- Bravo, Z., & Moya, F. (2022). *Estrategias lúdicas en el desarrollo de la inteligencia espacial en niños de 4 a 5 años*. Guayaquil.
- Bula, J. A. (2024). Actividades lúdico-didácticas en el proceso de la enseñanza de la lecto-escritura para el desarrollo de competencias lingüísticas. *Ciencia y Educación*, 19-31.
- Campos, A. (2023). *Neuroeducación en el aula infantil: Emoción movimiento y funciones ejecutivas*. Madrid. España: Narcea.
- Correa, V. (2022). *Sistematización propuesta pedagógica" volviendo a la era de los dinosaurios"*. Villamaría: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

- Duarte-Hernández, F. J., & Nizme Beatriz Perez-Mendoza. (2020). Identificar la lateralidad de niños y niñas de 2 a 5 años del instituto de recreación y deportes de Tunja(IRDET) aplicando el test de Harris. *Actividad física y deporte* , 118-144.
- Fernández, M. A. (2018). *Intervención en trastroncos de lateralidad y dificultades lectoescritoras*. Valladolid : Universidad de Valladolid .
- Figueroa, L. (2025). *istematización del proyecto" exploro mi mundo: las artes plásticas en el aula de clase en tiempos de pandemia" implementado en el Colegio de María de la ciudad de Medellín*. Medellín : Universidad de Antioquia .
- García, B. E., Gonzáles, S., Quiroz, A., & Velásquez, A. (2002). *Técnicas Interactivas para la investigación social Cualitativa*. Medellín : Funlam.
- Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. Santiago de Chile : Instituto Construir .
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Guaman, C. (2024). El juego y el desarrollo cognitivo de los estudiantes. *Digital Publisher CEIT*, 66-81.
- Hoyuelos, A. (2023). *La ética del asombro: pedagogías del cuerpo y del juego en educación infantil*. Barcelona.España: Graó.
- I.E San Francisco de Paula. (2023). *Informe DANE*. Chinchiná.
- I.E San Francisco de Paula. (28 de Noviembre de 2020). Proyecto Educativo Institucional (PEI) . Chinchiná , Caldas , Colombia .
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para mundos posible*. Bogotá: Centro Internacional de educación y desarrollo humano. CINDE.
- Jara, O. (2022). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos*. San José, Costa Rica : Centro de estudios y publicaciones Alforja .
- Kavafis. (1999). *Itaca*. (J. Álvarez, Trad.) Visor de Libros.

- Larrosa, J., & Rechia, K. (2024). El saber de la experiencia en la formación docente. *Pedagogía y saberes* .
- López, A. (2023). *Sistematización de experiencias para mejoramiento de capacidades coordinativas en niños de 4to Educación General Básica*. Tecnológico universitario Pichincha.
- Martín, H. R. (2023). *Aprendiendo a Aprender: Neurociencia y aprendizaje en la infancia* . Barcelona. España : Destino .
- Martín, P. d., & Zambrano Ortega, T. (2021). *Gimnasia cerebral como estrategia para desarrollar la psicomotricidad en los niños y niñas*. Ecuador: Universidad Católica de Ecuador.
- Martín, P. O. (2016). *Estrategias pedagógicas para desarrollar la lateralidad a través del juego: la ronda y el geoplano en niños y niñas de 4 y 5 años de edad en el colegio de la universidad libre* . Bogotá.
- Mayota, A. (2022). Desarrollo de la inteligencia espacial a través del uso de rompecabezas en niños de 4 a 5 años de la unidad educativa Santo Tomás Apostol de la ciudad de Riobamba. *Bachelors Thesis*.
- MEN. (2014). Ministerio de Educación Nacional. *El juego en la educación inicial. Documento N°22*, 1-56.
- Mendoza, R. M. (2010). La lateralidad influye en los problemas de aprendizaje . *Revista digital para profesionales de las enseñanzas* , 91-97.
- Milstein, D. (2023). *Etnografía, escuela y saber: Lo que ocurre cuando no pasa nada*. Buenos Aires. Argentina : Miño y Dávila.
- Ministerio de educación Nacional . (2014). El arte en educación inicial. *Documento N°21 Serie de orientaciones pedagógicas*, 1-68.

- Molina, E. (2025). *El cuerpo que enseña y se mueve: una sistematización de una práctica pedagógica desde la expresión corporal y la experiencia vivida*. Bogotá: Universidad Pedagógica nacional .
- Monsalve, A., & Perez , E. (2012). *El diario Pedagógico como herramienta de investigación*. Buenaventura: Itinerario Educativo.
- Mora, F. (2024). El impacto del juego en el desarrollo cognitivo y socioemocional en la educación inicial estrategias pedagógicas para fomentar el aprendizaje. *iencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 420-427.
- Moya, B. (2024). El juego como estrategia lúdica en el proceso de enseñanza aprendizaje . *Neuronum*, 275-294.
- Ocampo, P. A. (2021). *Alternativas para un mayor y mejor aprovechamiento de las posibilidades de comprensión y aprendizaje que tienen los estudiantes de preescolar respecto al conocimiento espacial*. Cali: Universidad del Valle.
- Ortiz, M. J. (2023). *Diario de campo 06/10/23 Práctica formativa I*. Chinchiná.
- Ortiz, M. J. (2023). *Diario de Campo 12/09/23 Práctica Fomativa I*. Chinchiná.
- Ortiz, M. J. (2023). *Planeación #1 sept de 2023 práctica formativa I*. Chinchiná.
- Ortiz, M. J. (2023). *Planeación #2 sept práctica Formativa I*. Chinchiná.
- Ortiz, M. J. (3 de septiembre de 2023). *Planeación #3 septiembre 2023 Práctica Formativa I*. Chinchiná.
- Ortiz, M. J. (2023). *Planeación #4 sep practica formativa I*. Chinchiná.
- Ortiz, M. J. (2023). *Planeación #5 oct Practica Formativa I*. Chinchiná.
- Ortiz, M. J. (2023). *Planeación #6 oct Práctica Formativa I*. Chinchiná.
- Ortiz, M. J. (2023). *Planeación #7 oct Práctica Formativa I*. Chinchiná.
- Ortiz, M. J. (2023). *Planeación #8 oct Practica Formativa I*. Chinchiná.

- Ortiz, M. J. (2023). *Planeación #9 nov Práctica Formativa I*. Chinchiná.
- Ortiz, M. J. (2023). *RECREARTE Proyecto Final Práctica Formativa I*. Chinchiná.
- Peralta, V. (2024). *Pedagogías latinoamericanas para la primera infancia: territorio, cuerpo y comunidad*. Santiago. Chile : JUNJI_OEI.
- Piaget. (1989). La interacción social como clave del desarrollo cognitivo. *Psicología Digital*, 14. Obtenido de Aportes.
- Pozo, J. I. (2024). *Nuevas formas de aprender: del cambio conceptual a la construcción de identidad* . Madrid. España : Morata.
- Rigal, R. (1987). *Motricidad Humana. Fundamentos y aplicaciones pedagógicas* . Madrid: Pila Teleña .
- Sánchez, L. M., & Briones , A. (2022). Desarrollo de la lateralidad en niños de la preparatoria . *Revista de Filosofía, letras y ciencias de la educación*. , 127-142.
- Vargas, S. M. (2017). *El titere, un medio didáctico para los procesos corporales, la corporeidad y el movimiento en la educación inicial*. Bogotá.
- Vásquez, V., & Pérez , A. (2020). Estrategias lúdicas para la comprensión de textos en estudiantes de educación primaria. . *Revista de investigación educativa REDIECH*, 19.
- Villamor, J. D. (2009). Origen y desarrollo del pensamiento numérico: una perspectiva multidisciplinar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1-90.
- Zamora, V., Barrantes, M., & Barrantes , M. (2021). Enseñanza y aprendizaje de la orientación espacial. *Números. Revista de Didácticas de las matemáticas*, 107, 129-146.