



Elisama Fuentes Chaparro

Leidy Katherine Pulido Carreño

Paola Andrea Mariño Vera

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Rectoría Santanderes

Centro Universitario Bucaramanga

Licenciatura en Educación Infantil

Mayo, 2026

Fortalecimiento del desarrollo integral en la primera infancia mediante un proyecto de estimulación temprana en el contexto rural, corregimiento de Berlín, Páramo de Santurbán

Elisama Fuentes Chaparro

Leidy Katherine Pulido Carreño

Paola Andrea Mariño Vera

Trabajo de investigación presentado como requisito
para optar al título de Licenciadas en Educación Infantil

Directora

Patricia Gutiérrez Ojeda

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Rectoría Santanderes

Centro Universitario Bucaramanga

Licenciatura en Educación Infantil

Mayo, 2026

Dedicatoria

Hoy, al culminar este proceso tan importante en nuestras vidas, queremos dedicar este trabajo primero a Dios, porque fue quien nos dio la fuerza para continuar incluso en los momentos donde sentimos cansancio, miedo o incertidumbre. Cada paso recorrido estuvo acompañado de su guía y permitió que este sueño poco a poco se hiciera realidad.

A nuestras familias, gracias por estar ahí aun cuando el tiempo, el cansancio y las responsabilidades hicieron difícil este camino. Gracias por creer en nosotras, por sus palabras de ánimo, por la paciencia y por acompañarnos silenciosamente en cada madrugada, en cada trabajo y en cada esfuerzo realizado durante nuestra formación profesional.

También queremos dedicar este proyecto a los niños, niñas y familias campesinas de la Unidad de Servicio El Mundo Creativo del corregimiento de Berlín, quienes nos enseñaron que educar va mucho más allá de transmitir conocimientos. Ellos nos permitieron entrar a sus hogares, conocer sus realidades, compartir sus experiencias y comprender el verdadero valor de una educación construida desde el amor, la empatía y el respeto por el contexto rural.

Y de manera muy especial, queremos dedicar este logro a nuestra amistad. Porque más allá de ser compañeras de trabajo, nos convertimos en apoyo, escucha y fortaleza la una para la otra. Fueron muchos momentos compartidos entre estrés, risas, preocupaciones, lágrimas, cansancio y también alegrías. Hubo días difíciles donde sentimos querer rendirnos, pero siempre encontramos en la otra una palabra de ánimo para continuar. Este trabajo no solo representa un logro académico, sino también el valor de una amistad sincera que creció y se fortaleció durante todo este proceso universitario.

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecerle a Dios, porque sin Él nada de esto hubiese sido posible. Gracias por darme la resiliencia, la sabiduría y la fortaleza necesaria para continuar aun en los momentos más difíciles. Gracias por acompañarme en cada paso de este camino, por iluminar mis decisiones y por permitirme llegar hasta este momento tan importante de mi vida.

Seguidamente, agradezco profundamente a mis padres, Mariela Vera y Pedro Mariño, quienes han sido un apoyo fundamental durante todo mi proceso académico y personal. Gracias por sus esfuerzos, sus consejos, su amor y por creer siempre en mí incluso cuando las dificultades parecían más grandes que las fuerzas. Asimismo, agradezco a mis hermanos, John y Berney Mariño, por acompañarme, motivarme y estar presentes en este camino, brindándome apoyo y ánimo para continuar luchando por este sueño profesional.

De manera muy especial, quiero agradecerle a mi hijo, Aarón Matías Jérez Mariño, porque él fue mi mayor inspiración durante toda esta carrera. Cuando inicié este sueño universitario, él apenas tenía dos meses de nacido y desde ese momento se convirtió en mi compañero de vida y de estudio. Estuvo conmigo en largas noches de trabajo, en momentos de cansancio, en madrugadas, en preocupaciones y también en cada alegría alcanzada. Muchas veces fue él quien, sin saberlo, me dio las fuerzas para no rendirme y continuar luchando, agradecerle a mi esposo, Jhonatan Jérez Rojas, por su apoyo incondicional, por su paciencia, comprensión y acompañamiento constante durante todo este proceso. Gracias por creer en mí, por motivarme en los momentos difíciles y por estar presente en cada paso de este logro que también hace parte de nuestro proyecto de vida familiar.

Paola Andrea Mariño Vera

En primer lugar, agradezco a Dios por permitirme alcanzar esta meta tan importante en mi vida, gracias por acompañarme durante estos cuatro años de formación universitaria, por darme fortaleza en los momentos difíciles, sabiduría para tomar decisiones y resiliencia para superar cada obstáculo que se presentó en el camino. Cada experiencia vivida, cada aprendizaje y cada reto hicieron parte de este proceso que hoy culmina con gran satisfacción.

Dedico este logro de manera muy especial a mi padre, Luis Francisco Fuentes, quien, aunque ya no se encuentra físicamente presente, vive siempre en mi corazón. Me habría gustado compartir este momento a su lado, pero sé que desde el cielo me acompaña y se siente orgulloso de este paso tan importante en mi vida. Su recuerdo, sus enseñanzas y el amor que me brindó siguen siendo una motivación constante para seguir adelante.

A mi madre, Elsa Marina Chaparro, quiero agradecerle profundamente por estar pendiente de cada paso de este proceso, por su amor incondicional, sus consejos y palabras de ánimo. Gracias por acompañarme en los momentos de cansancio, por creer siempre en mí y por impulsarme a continuar cuando el camino parecía difícil. A mis hermanos, Oscar Hernando Duarte y Helder Fuentes Chaparro, gracias por hacer parte importante de este camino. A Oscar, por motivarme a iniciar esta formación profesional y enseñarme que los sueños se pueden alcanzar con esfuerzo y disciplina. A Helder, por sentirse siempre orgulloso de su hermana menor, por sus palabras de apoyo y por brindarme confianza durante este proceso. A mi familia; gracias por su comprensión, por entender mis ausencias y por acompañarme de una u otra manera durante esta etapa tan significativa de mi vida, su apoyo y motivación fueron fundamentales para no rendirme y continuar luchando por este sueño.

De manera muy especial, agradezco a mi esposo, Johan Javier Urrea, por su amor, paciencia y apoyo incondicional en cada etapa de este proceso; gracias por estar presente en los

momentos de alegría y también en aquellos de cansancio y dificultad, por animarme a seguir adelante y por creer siempre en mis capacidades. Finalmente, dedico este título profesional a mis hijos, Hellen Thaliana Urrea y Alejandro Fuentes, quienes han sido mi mayor inspiración y el motor que me impulsó a continuar. Cada sacrificio, esfuerzo y meta alcanzada han tenido un propósito: ser un ejemplo de perseverancia para ustedes y demostrarles que con dedicación y amor por los sueños todo es posible. Este logro también es de ustedes.

Elisama Fuentes Chaparro

En primer lugar, quiero agradecer a Dios, por brindarme la fortaleza, la sabiduría y la perseverancia necesarias para culminar este importante proceso. Gracias por acompañarme en cada paso, iluminar mi camino y permitirme alcanzar una meta más en mi vida personal y profesional.

De manera muy especial, agradezco profundamente a mis padres, Edilia Carreño Capacho y Hely Pulido Arias, quienes han sido mi mayor apoyo y ejemplo de esfuerzo, amor y dedicación. Gracias por sus consejos, por creer siempre en mí y por acompañarme incondicionalmente en cada etapa de este camino. Todo lo que hoy logro también es gracias a ustedes.

Asimismo, quiero agradecer a mi hijo, Johan Andrés Porras Pulido, por convertirse en mi mayor inspiración y motivación para seguir adelante. Cada sonrisa, cada abrazo y cada momento compartido me dieron las fuerzas necesarias para no rendirme y continuar luchando por este sueño.

A mi esposo, Sergio Andrés Porras Villamizar, gracias por su amor, paciencia, comprensión y acompañamiento constante durante todo este proceso. Gracias por estar presente en los momentos difíciles, por animarme a seguir adelante y por creer siempre en mis capacidades. Este logro también hace parte de nuestro proyecto de vida familiar. Finalmente, expreso mi más sincero agradecimiento a la Corporación Hypatia por brindarme la oportunidad de desarrollar este proyecto y permitirme fortalecer mis conocimientos y experiencias en este proceso tan significativo.

Leidy Katherine Pulido Carreño

Contenido

1. Justificación	14
2. Descripción del problema	19
2.1 Planteamiento del problema	19
2.2 Formulación del problema	44
3. Objetivos	45
3.1 Objetivo general	45
3.2 Objetivos específicos	45
4. Marco referencial	46
4.1 Marco histórico	46
4.1.1 Referentes internacionales	46
4.1.2 Referentes nacionales	49
4.1.3 Referentes regionales	51
4.2 Marco teórico	57
4.2.1 Teoría sociocultural del aprendizaje (Vygotsky)	58
4.2.2 Teoría del desarrollo cognitivo (Piaget)	61
4.2.3 Enfoque pedagógico de las Hermanas Agazzi	63
4.3 Marco conceptual	65
4.4 Marco legal	70

	9
5. Diseño metodológico	77
5.1 Enfoque de investigación	78
5.2 Tipo de investigación	80
5.3 Alcance, Delimitación, Limitaciones	81
5.4 Método de la investigación	82
5.5 Técnicas de recolección de información	83
5.5.1 Tipo de información	83
5.5.2 Tipo de muestreo	84
5.5.3 Instrumentos de recolección de información	84
5.5.3.1 <i>Ficha de caracterización sociofamiliar.</i>	85
5.5.3.2 <i>Encuesta.</i>	85
5.5.3.3 <i>Test de diagnóstico.</i>	87
5.5 Población	87
5.6 Muestra	88
5.7 Criterios de inclusión de la muestra	88
5.8 Delimitación	89
5.8.1 Delimitación espacial	89
5.8.2 Delimitación temporal	90
5.9 Técnicas para presentación de información	90
5.9.1 Aval integumentos de recolección de información	91

	10
5.10 Diseño de investigación	92
5.9 Consideraciones éticas	93
6. Cronograma	97
7. Presupuesto	99
8. Desarrollo de objetivos	100
8.1 Objetivo específico 1	100
8.2 Objetivo específico 2	124
8.3 Objetivo específico 3	153
8.4 Análisis DOFA de la investigación	163
9. Conclusiones	165
10. Recomendaciones	167
11. Referencias bibliográficas	169
12. Apéndices	175
Apéndice A Matriz de congruencia	175
Apéndice C Encuesta Lactantes	125
Apéndice D Encuesta Caminadores	129
Apéndice E Encuesta Niños de 0 a 5 años	133
Apéndice F Ficha técnica de encuesta	140
13. Anexos	141

Lista de tablas

Tabla 1 Beneficiarios integrantes de la muestra	84
Tabla 2. Diseño de la investigación	88
Tabla 3. Cronograma de actividades	92
Tabla 4. Presupuesto investigación	94
Tabla 5. Hallazgos obtenidos instrumento ficha de caracterización	98
Tabla 6. Criterios de valoración de la escala	103
Tabla 7. Principales hallazgos derivados aplicación de la escala cualitativa	104
Tabla 8. Distribución de las familias participantes según grupo etario	107
Tabla 9. Principales hallazgos instrumento tipo encuesta	118
Tabla 10. Maleta pedagógica madres gestantes	121
Tabla 11. Maleta pedagógica madres lactantes	124
Tabla 12. Maleta pedagógica niños caminadores	127
Tabla 13. Maleta pedagógica niños de 2 a 5 años	134
Tabla 14. Principales hallazgos grupo madres gestantes	152
Tabla 15. Principales hallazgos grupo madres lactantes	152
Tabla 16. Principales hallazgos grupo caminadores	153
Tabla 17. Principales hallazgos grupo niños 2 a 5 años	154
Tabla 18. Principales resultados por dimensiones madres gestantes	155
Tabla 19. Principales resultados por dimensiones grupo lactantes	156
Tabla 20. Principales resultados por dimensiones grupo caminadores	156
Tabla 21. Principales resultados por dimensiones grupo niños 2 a 5 años	157

Lista de figuras

Figura 1. Ubicación de la Unidad de Servicio El Mundo Creativo en el corregimiento de Berlín	93
Figura 2. Distribución de respuestas sobre orientación en estimulación temprana (Pregunta 5).	117
Figura 3. Distribución de respuestas sobre estimulación afectiva (Pregunta 6).	118
Figura 4. Distribución de respuestas sobre estimulación del lenguaje (Pregunta 7).	119
Figura 5. Distribución de respuestas sobre estimulación motriz (Pregunta 8).	120
Figura 6. Distribución de respuestas sobre estimulación en el hogar (Pregunta 8).	121
Figura 7. Distribución de respuestas sobre motricidad fina (Pregunta 11).	122
Figura 8. Distribución de respuestas sobre interacción comunicativa (Pregunta 18).	123
Figura 9. Distribución de respuestas sobre manejo de emociones (Pregunta 29).	124
Figura 10. Implementación de la actividad “Te hablo desde el corazón” con madre gestante.	157
Figura 11. Implementación de la actividad “El árbol de mi vida” con madre gestante, orientada desde el arte como actividad rectora	157
Figura 12. Implementación de la actividad “Jugando con mi bebé desde el vientre” con madre gestante, orientada desde el juego como actividad rectora	158
Figura 13. Implementación de la actividad “Suave, suave” con madres lactantes, orientada desde el arte como actividad rectora	158
Figura 14. Implementación de la actividad “Marcha por la lactancia materna” con madres lactantes, orientada desde la exploración del medio como actividad rectora	159
Figura 15. Implementación de la actividad “Imito sonidos de animales” con grupo de caminadores, orientada desde la literatura como actividad rectora	159

Figura 16. Implementación de la actividad “Ubico y reconozco los colores” con niños de 2 a 5 años, orientada desde el juego como actividad rectora.....	160
Figura 17. Análisis DOFA de la investigación.....	172
Figura 18. Lista de chequeo madres gestantes.....	173
Figura 19. Lista de chequeo madres lactantes	174
Figura 20. Lista de chequeo niños caminadores	175
Figura 21. Lista de chequeo niños 2 a 5 años	176

Lista de anexos

Anexo 1. Ficha de caracterización	197
Anexo 2. Test diagnostico (Escala cualitativa)	198
Anexo 3. Avals expertos.....	203
Anexo 4. Aval para la ejecución de trabajo de investigación	209
Anexo 5. Declaración de aspectos éticos y de propiedad intelectual de la investigación	210
Anexo 6. Carta de reconocimiento a la investigación por parte de la presidenta de control social del mundo creativo	217

Resumen

La investigación aborda las dificultades en la estimulación temprana de niños y niñas de 0 a 5 años en la Unidad de Servicio El Mundo Creativo, ubicada en el sector rural del corregimiento de Berlín, Paramo de Santurbán (Tona, Santander), donde condiciones sociales, económicas y geográficas limitan el desarrollo integral de la primera infancia. El objetivo general es fortalecer el desarrollo integral de los niños y niñas de 0 a 5 años mediante la implementación de un proyecto de estimulación en la primera infancia. El estudio se desarrolló bajo el paradigma sociocrítico, con enfoque cualitativo, tipo investigación-acción y método inductivo-deductivo, utilizando como instrumentos la ficha de caracterización sociofamiliar, la encuesta y el test diagnóstico. La propuesta se fundamenta en las actividades rectoras tales como el juego, arte, literatura y exploración del medio e integra la participación activa de las familias, a través del diseño de cuatro maletas pedagógicas adaptadas a los grupos participantes (madres gestantes, lactantes, caminadores y niños de 2 a 5 años). Los resultados evidencian avances en la coordinación visomotriz, el lenguaje y el área socioemocional, así como una mayor comprensión y participación activa de las familias en el acompañamiento educativo desde el hogar. Se concluye que las estrategias didácticas “maletas pedagógicas” y la participación familiar favorecen el desarrollo integral, contribuyendo a la equidad e inclusión social en contextos rurales.

Palabras clave: Estimulación temprana, Desarrollo integral de la niñez, Estrategias pedagógicas, Actividades rectoras y Familia en el contexto rural.

Abstract

The research addresses the difficulties in early stimulation for children aged 0 to 5 years at the Service Unit El Mundo Creativo, located in the rural area of the Berlín district, Páramo de Santurbán (Tona, Santander), where social, economic, and geographical conditions limit the integral development of early childhood. The general objective is to strengthen the integral development of children aged 0 to 5 through the implementation of an early childhood stimulation project. The study was developed under the socio-critical paradigm, with a qualitative approach, action-research design, and an inductive-deductive method, using socio-family characterization forms, surveys, and diagnostic tests as research instruments.

The proposal is based on guiding activities such as play, art, literature, and exploration of the environment, and it integrates the active participation of families through the design of four pedagogical kits adapted to the participant groups (pregnant mothers, infants, toddlers, and children aged 2 to 5 years). The results show progress in visuomotor coordination, language, and socio-emotional development, as well as greater understanding and active participation of families in educational support from home. It is concluded that the didactic strategies known as “pedagogical kits” and family participation promote integral development, contributing to equity and social inclusion in rural contexts.

Keywords: Early stimulation, integral child development, pedagogical strategies, guiding activities, and family in the rural context.

Introducción

La presente investigación se desarrolla en el campo de la educación inicial, con el propósito de fortalecer los procesos de estimulación temprana en niños y niñas de 0 a 5 años en contextos rurales, específicamente en la Unidad de Servicio El Mundo Creativo, ubicada en el corregimiento de Berlín, municipio de Tona, Santander.

Este estudio surge al observar algunas dificultades en las actividades de estimulación que se realizan en casa con los niños y niñas durante sus primeros años de vida. En diferentes situaciones se evidenció que no siempre se conocen estrategias o actividades acordes con la edad y las necesidades de la primera infancia, lo que puede generar limitaciones en aspectos relacionados con el lenguaje, el movimiento, la comunicación y la interacción con otras personas.

A partir de esta situación, la investigación reconoce la importancia del acompañamiento pedagógico en el contexto rural y el papel que cumple la familia en el desarrollo de los niños y niñas durante la primera infancia. Asimismo, se tienen en cuenta diferentes factores sociales, económicos y culturales presentes en el entorno familiar, los cuales pueden influir en las prácticas de estimulación temprana y en las oportunidades de aprendizaje y desarrollo infantil.

Posteriormente, la investigación define los objetivos que orientan el desarrollo del estudio, como objetivo principal, se plantea fortalecer la estimulación temprana en niños y niñas de 0 a 5 años por medio de estrategias pedagógicas acordes con el contexto. Del mismo modo, se sugiere identificar las prácticas familiares, llevar a cabo estrategias de acompañamiento pedagógico y analizar los resultados obtenidos durante el proceso investigativo.

La investigación incluye el marco referencial con antecedentes internacionales, nacionales y regionales relacionados con la temática abordada. También se presenta el marco teórico basado en los planteamientos de Vygotsky (1978) y Piaget (1972). De igual forma, se incluyen los conceptos principales del estudio y las normas relacionadas con la primera infancia y la educación en Colombia.

Por otra parte, la investigación presenta el cronograma y el presupuesto necesarios para la organización y ejecución de las actividades planteadas en el estudio. Después, se dan a conocer los resultados obtenidos en cada uno de los objetivos específicos, considerando las estrategias pedagógicas desarrolladas, el proceso de intervención realizado y los avances identificados durante la investigación. Se incluye el análisis DOFA como parte de la valoración del proceso investigativo.

Con esto, la investigación da a conocer las conclusiones y recomendaciones obtenidas durante el desarrollo del estudio. En esta parte se reúnen los resultados más importantes identificados en el proceso resalta la importancia de las actividades de estimulación realizadas desde el entorno familiar en la primera infancia. De igual forma, se mencionan algunas acciones que pueden contribuir al fortalecimiento de las prácticas educativas en los contextos rurales.

1. Justificación

Esta investigación nace a partir de lo que se logró observar en la Unidad de Servicio El Mundo Creativo, ubicada en el Colegio Luz de la Esperanza, sede A del corregimiento de Berlín, municipio de Tona. Allí se observan varias dificultades que afectan el desarrollo de los niños y niñas de 0 a 5 años, relacionadas con aspectos sociales, económicos, de salud y educativos, que en conjunto limitan las oportunidades de una crianza adecuada y el acceso a actividades de estimulación temprana (ICBF, 2024).

Actualmente, la estimulación temprana se da principalmente en contextos urbanos, donde suele estar ligada a programas institucionales y, en muchos casos, al acceso de familias con mejores condiciones económicas. Esto ha hecho que, de alguna manera, se vea como algo más accesible para ciertos grupos, dejando en desventaja a los niños y niñas de zonas rurales, quienes enfrentan diferentes dificultades para recibir una atención integral desde sus primeros años de vida (UNICEF, 2023). Frente a esta realidad, esta investigación toma importancia porque busca visibilizar esta situación y proponer alternativas que respondan a estas necesidades, teniendo en cuenta las condiciones propias del contexto.

Esta investigación parte de la necesidad de fortalecer la estimulación en la primera infancia desde una mirada más cercana a la realidad de los niños, teniendo en cuenta lo afectivo y lo cultural. El método de las Hermanas Agazzi propone que la escuela y el hogar estén conectados, ya que el aprendizaje también ocurre en la vida diaria, a través del juego, la convivencia y el entorno (Altea, 2011). Por eso, la familia tiene un papel muy importante, ya que es en casa donde también se construyen muchos de los aprendizajes de los niños (Cirjan, 2018).

Desde este enfoque, la estimulación en la primera infancia se entiende como un proceso que integra diferentes aspectos del desarrollo, como el movimiento, el lenguaje, lo cognitivo y lo emocional, a través de actividades cotidianas. También se les da importancia a los materiales del entorno, conocidos como el “museo del pobre”, ya que son accesibles y útiles para el aprendizaje. La idea es que no se necesita algo costoso, sino aprovechar lo que hay en el entorno del niño. Por eso, el espacio se organiza de manera similar a una casa, para que los niños puedan actuar con mayor autonomía y sentirse en un ambiente familiar (Cirjan, 2018).

En el rol docente, las Hermanas Agazzi destacan que lo más importante es observar y acompañar a los niños, entendiendo que cada uno es diferente. Como ellas mismas lo mencionan, “la maestra es el alma de la educación infantil” (Macchetti et al., s. f., como se citó en Cirjan, 2018, p. 180). Por eso, el docente no solo enseña, sino que escucha, observa y trata de comprender a cada niño. Su trabajo consiste en acompañar con respeto, usando materiales sencillos, organizando espacios adecuados y teniendo en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada uno. Tejiendo confianza con las familias para que el aula sea un hogar pedagógico donde cada experiencia cotidiana se transforme en aprendizaje significativo.

El clima educativo que se persigue es el de una comunidad democrática que educa en valores y autorregulación como lo cita Cirjan (2018):

La ‘Scuola Materna’ se caracteriza por estar inmersa en un clima auténticamente democrático, donde el diálogo se ejerce continuamente, Rosa Agazzi pone de manifiesto la necesidad de crear una atmósfera de paz en la que el educador, infundiéndose con el juego, busca lograr un primer estado de equilibrio basado en el orden, la tolerancia, la generosidad y el respeto mutuo.

A partir de ello, la investigación se centra mediante estimulación con rutinas de vida práctica (por ejemplo: lavado, selección y preparación de alimentos) que integran higiene, lenguaje situado, motricidad fina y hábitos de cuidado de la salud, fortaleciendo el vínculo familia-escuela y respetando saberes locales. Utilizar materiales del entorno, como hojas, piedras, semillas o utensilios del hogar, facilita realizar actividades de estimulación sin necesidad de grandes recursos. Esto es especialmente útil en contextos rurales, y se relaciona con la propuesta de las Hermanas Agazzi del “museo didáctico”, que resalta el valor de los objetos cotidianos en el aprendizaje (Altea, 2011; Leone, 2009; Cirjan, 2018).

Retomar los aportes de las Hermanas Agazzi resulta importante porque permite pensar en una educación más equitativa y cercana a la realidad. Su propuesta promueve ambientes accesibles e inclusivos, donde la familia y la comunidad también tienen un papel activo en el proceso educativo. Además, facilita el uso de recursos del entorno, como la huerta, la cocina o los utensilios cotidianos, y permite desarrollar actividades que integran aspectos como la nutrición, la higiene, el juego, el arte y el contacto con la naturaleza (Cirjan, 2018).

Retomar sus aportes permite fundamentar esta investigación en una mirada pedagógica que reconoce que la estimulación temprana no se reduce a métodos estandarizados, sino que debe enraizarse en la cultura, en las costumbres y en las realidades de las familias campesinas, quienes transmiten prácticas de crianza y saberes propios que también pueden convertirse en herramientas para la formación integral.

Esta investigación no nace solo por cumplir con un trabajo académico, sino también por una responsabilidad con la realidad de la primera infancia. Como futuras docentes, se busca aportar a que los niños y niñas de zonas rurales tengan las mismas oportunidades que otros.

Este compromiso no se queda solo en la escuela, sino que también se relaciona con lo que establece la Ley 1804 de 2016, donde se reconoce el derecho de todos los niños a crecer en ambientes seguros y que favorezcan su desarrollo.

El impacto de esta investigación se puede ver en varios interrogantes. En primer lugar, para los niños y niñas de la Unidad de Servicio El Mundo Creativo, representa la oportunidad de participar en actividades de estimulación temprana que aportan a su desarrollo en aspectos como el lenguaje, la motricidad, la socialización y la expresión emocional. Estas experiencias se trabajan a partir de actividades como el juego, el arte, la literatura y la exploración del entorno, que permiten fortalecer el desarrollo integral de los niños de una manera más significativa. Con ello se busca prevenir rezagos en el aprendizaje y fortalecer las bases para una transición más armónica hacia la educación formal (MEN & ICBF, 2014).

En segundo lugar, para las madres, padres y familias campesinas, la investigación tiene un efecto transformador al brindar herramientas que fortalezcan sus prácticas de crianza, al tiempo que promueve la corresponsabilidad en la construcción de entornos protectores y sensibles. Teniendo en cuenta los componentes de la Educación Inicial Campesina, como la familia, la comunidad, la salud, la nutrición y los procesos educativos, esta investigación entiende que la estimulación temprana no depende solo de la escuela. También necesita del apoyo de la familia, la comunidad y las instituciones, porque todos influyen en el desarrollo de los niños y niñas (ICBF, 2024).

También se busca que los padres, madres y cuidadores participen en espacios donde puedan aprender y fortalecer su rol en el desarrollo de los niños. La intención es que puedan aplicar estos aprendizajes en su día a día. Con esto, se espera mejorar las prácticas de crianza,

fortalecer los lazos afectivos y promover el cuidado y la estimulación desde el hogar. Así, no solo se benefician los niños actuales, sino también las futuras generaciones del corregimiento.

Este trabajo cobra importancia porque responde a un principio clave: la equidad en la atención a la primera infancia. Aunque en Colombia existen normas que buscan garantizar los derechos de los niños, en la práctica todavía hay dificultades para que se cumplan completamente, especialmente en zonas rurales como el corregimiento de Berlín, en el municipio de Tona. Con esta investigación, se busca aportar a la superación de esas brechas, recordando que el desarrollo de la primera infancia a través de la estimulación temprana no debe ser un privilegio urbano, sino un derecho impostergable de todos los niños y niñas, independientemente de su lugar de origen o condición socioeconómica (UNICEF, 2020).

En conclusión, se justifica porque nace de la necesidad de atender una problemática real que afecta a la niñez campesina, porque contribuye a la generación de oportunidades en la primera infancia, porque fortalece el papel de las familias y las comunidades rurales en la crianza, y porque reafirma el compromiso de las futuras licenciadas de trabajar por la equidad y la justicia social en el país.

2. Descripción del problema

2.1 Planteamiento del problema

A nivel mundial, la primera infancia enfrenta múltiples problemáticas que afectan de manera directa su desarrollo integral y el goce pleno de sus derechos fundamentales. Estas dificultades no solo se presentan en países con bajos ingresos, sino también en naciones con altos niveles de desarrollo económico, lo que evidencia que se trata de una situación estructural y multidimensional.

La pobreza alimentaria infantil constituye una de las problemáticas más graves que enfrenta la primera infancia a nivel mundial. Según UNICEF (2024), se entiende como “la incapacidad de los niños y niñas para obtener y consumir una alimentación nutritiva y variada en la primera infancia, es decir, en los primeros cinco años de vida” (p. 1). Esta condición afecta de manera directa la supervivencia, el crecimiento físico y el desarrollo cognitivo, generando consecuencias que pueden extenderse a lo largo de toda la vida, como un menor rendimiento escolar y limitaciones en la capacidad de obtener ingresos en la edad adulta.

Para UNICEF (2024) en su más reciente informe revela:

Que uno de cada cuatro niños menores de cinco años, es decir, 181 millones de infantes, vive en situación de pobreza alimentaria infantil grave. Este fenómeno afecta con mayor intensidad a regiones como Asia Meridional y África Subsahariana, donde se concentra más de dos tercios de los casos (p. 3).

Sin embargo, también se presenta en hogares de ingresos medios y altos, lo que evidencia que no solo está determinado por la pobreza monetaria, sino también por entornos alimentarios precarios, malas prácticas de alimentación, sistemas sociales y sanitarios.

Así mismo se menciona que:

Los niños que viven en condiciones de pobreza alimentaria infantil grave suelen consumir solo leche materna, productos lácteos o alimentos básicos ricos en almidón, mientras que menos del 10% accede a frutas y verduras y menos del 5% a proteínas de origen animal como huevos, carnes o pescados. La situación se ha visto intensificada por factores globales como la pandemia de la COVID-19, la guerra en Ucrania, las crisis climáticas y los conflictos locales. En contextos frágiles, los niveles de pobreza alimentaria son alarmantes: en Afganistán alcanza al 49% de los niños, en Somalia al 63% y en la Franja de Gaza nueve de cada diez niños vivían en situación de pobreza alimentaria entre diciembre de 2023 y abril de 2024 (UNICEF, 2024, p. 4, 5).

Este panorama evidencia que la pobreza alimentaria infantil no es un problema de elección familiar, sino el resultado del fracaso de los sistemas alimentarios, sanitarios y de protección social para garantizar los derechos de la niñez. Como advierte UNICEF (2024), “los progenitores y las familias tienen la responsabilidad de alimentar y cuidar a sus hijos e hijas pequeños, pero los factores que conducen a la pobreza alimentaria infantil grave están fuera de su control” (p. 7).

Los conflictos activos, las escaladas bélicas y los desastres asociados al clima han provocado niveles sin precedentes de desplazamiento forzado y necesidades humanitarias. Para finales de 2024, el número de personas obligadas a huir por guerra y persecución alcanzó 123 millones, reflejando la magnitud de la crisis y su persistencia en múltiples regiones (ACNUR, 2025).

En Líbano, la intensificación de los ataques a partir de septiembre de 2024 produjo cerca de 900.000 desplazamientos internos y, simultáneamente, más de 557.000 cruces hacia Siria, afectando en gran medida a niñas y niños que quedaron sin acceso seguro a educación y servicios básicos (ACNUR, 2024).

La guerra en Sudán se consolidó como una de las crisis de desplazamiento más graves del mundo: desde abril de 2023 más de 12 millones de personas se vieron forzadas a huir (8,4 millones desplazadas internas y más de 3 millones hacia países vecinos), con más de la mitad de la población enfrentando hambre aguda; el deterioro de la seguridad y los asedios han complicado la asistencia, especialmente en Darfur (ACNUR, 2024).

En Siria, tras casi catorce años de conflicto, persisten millones de desplazamientos internos y necesidades de protección en niveles récord, con afectaciones directas a la niñez en salud, educación y protección frente a violencias (ACNUR, 2024; 2025).

La guerra a gran escala en Ucrania continúa siendo una de las mayores crisis de desplazamiento en Europa. Hacia finales de 2024, se calculaba que alrededor de 6,8 a 6,9 millones de personas habían salido del país como refugiadas, buscando protección en otros lugares. Al mismo tiempo, dentro de Ucrania permanecían cerca de 3,6 millones de personas desplazadas internamente, es decir, familias que tuvieron que abandonar sus hogares pero que no cruzaron la frontera (ACNUR, 2025).

En la República Democrática del Congo, la violencia en el oriente del país elevó el total de desplazados internos por encima de 6,4–6,9 millones en 2024, con sitios superpoblados, riesgos sanitarios incluido MPOX (viruela símica nuevo nombre oficial) y barreras crecientes para la protección de la primera infancia (ACNUR, 2024–2025).

A lo anterior se suma la emergencia climática como multiplicador de vulnerabilidades: tres de cada cuatro personas forzosamente desplazadas viven en países fuertemente afectados por peligros climáticos, y la mitad lo hacen en lugares que combinan conflicto y riesgos climáticos severos, lo que expone nuevamente a familias a sequías, inundaciones y olas de calor (ACNUR, 2024). En este contexto, la primera infancia resulta desproporcionadamente afectada:

- Interrupción educativa por cierre o destrucción de centros y escolarización en refugios.
- Deterioro nutricional y sanitario por inseguridad alimentaria, brotes y daños a agua/saneamiento.
- Riesgos de protección (separación familiar, violencia, incluida la violencia de género en contextos de desplazamiento).
- Afectaciones psicosociales derivadas de exposición a violencia y estrés crónico.

Por otro lado, las problemáticas estructurales que afectan a la niñez a nivel global es la limitada cobertura estatal en la atención integral durante la primera infancia, esta situación se refleja en las brechas de acceso a servicios de salud, educación, nutrición y protección, que impiden que los niños y niñas alcancen un desarrollo pleno en sus primeros años de vida. De acuerdo con UNICEF (2020), la desigualdad en la primera infancia no solo depende de los ingresos familiares, sino también de la insuficiente acción del Estado para garantizar oportunidades equitativas. El informe advierte que “las políticas públicas, cuando no logran llegar a los más vulnerables, perpetúan ciclos de pobreza y exclusión que afectan a la niñez de manera desproporcionada” (p. 8).

Uno de los principales desafíos identificados corresponde al acceso desigual a la educación inicial. De acuerdo con UNICEF (2020, p.15), más de 175 millones de niños en edad preescolar no cuentan con programas de atención y desarrollo temprano, esta situación puede afectar el fortalecimiento de habilidades cognitivas, emocionales y sociales antes del ingreso a la educación primaria, generando posibles dificultades en los procesos de aprendizaje y desarrollo integral durante la trayectoria educativa.

En relación con la salud infantil, las dificultades en el acceso a servicios integrales de atención, especialmente en los contextos con mayores condiciones de vulnerabilidad, según UNICEF (2020,p.11), los niños que viven en situación de pobreza presentan mayores riesgos durante los primeros años de vida en comparación con quienes pertenecen a hogares con mejores condiciones económicas. Esta situación refleja limitaciones en la atención prenatal, los servicios de nutrición y las acciones orientadas al cuidado y desarrollo de la primera infancia.

La falta de cobertura también en los servicios de protección social, UNICEF (2020) señala que “menos de una tercera parte de los niños en el mundo se benefician de programas de protección social que aseguren ingresos o apoyos a sus familias” (p. 18). La ausencia de estos mecanismos incrementa la vulnerabilidad de la primera infancia frente al trabajo infantil, la desnutrición y la exclusión educativa.

El acceso insuficiente a servicios básicos como agua potable, saneamiento, salud y educación se consolidó como uno de los principales factores de vulnerabilidad para la primera infancia durante la pandemia de la COVID-19. De acuerdo con UNICEF (2020), las medidas de confinamiento y restricción de movilidad evidenciaron la precariedad de los sistemas de apoyo a la niñez, especialmente en familias con menores recursos, poblaciones rurales, comunidades

étnicas y migrantes. El informe advierte que “día a día los desafíos de subsistencia se ven exacerbados por la limitación de acceso a agua limpia y jabón para el lavado de manos, la higiene y también por la falta de acceso a servicios de salud de calidad y a la tecnología disponible” (p. 4).

La suspensión de servicios de visita domiciliaria, la clausura de centros de cuidado infantil y la interrupción de la educación presencial profundizaron estas limitaciones, generando consecuencias graves en el bienestar de madres, padres y cuidadores, quienes debieron asumir de manera exclusiva la responsabilidad del cuidado y la estimulación temprana de los niños y niñas pequeños (UNICEF, 2020). Esta sobrecarga se ve reflejada principalmente en las mujeres, quienes históricamente han cargado con la mayor parte del trabajo doméstico y de cuidado no remunerado.

La falta de acceso a servicios básicos impactó de manera directa la nutrición y la salud de la primera infancia, la ausencia de condiciones adecuadas de saneamiento y agua potable incrementó los riesgos de enfermedades gastrointestinales e infecciosas, mientras que la limitación de servicios de salud obstaculiza el seguimiento prenatal y posnatal, así como los controles de crecimiento y vacunación (UNICEF, 2020).

Así mismo, la desigualdad de género continúa siendo un desafío estructural que impacta de manera directa el bienestar de la primera infancia, pues las mujeres siguen asumiendo de manera desproporcionada las responsabilidades de cuidado y crianza. De acuerdo con Naciones Unidas (2023), “las mujeres siguen dedicando en promedio alrededor de 2,8 horas más al día que los hombres al trabajo de cuidados no remunerado y doméstico” (p. 36). Esta brecha limita las

oportunidades de educación, empleo y participación plena de las mujeres, repercutiendo a su vez en las condiciones de vida de los niños y niñas bajo su cuidado.

El informe también advierte que, a nivel global, la participación de las mujeres en la toma de decisiones políticas y económicas sigue siendo reducida. Apenas un 26,5% de los escaños parlamentarios están ocupados por mujeres, mientras que en el ámbito laboral persisten diferencias significativas en los ingresos y en la seguridad social (Naciones Unidas, 2023). Esta exclusión refuerza las desigualdades estructurales y perpetúa un sistema en el que la corresponsabilidad en la crianza y en la garantía de derechos de la primera infancia no se distribuye equitativamente entre familia, sociedad y Estado.

En contextos de crisis como la pandemia de la COVID-19, los conflictos armados y los desastres climáticos estas desigualdades se han intensificado, ya que las mujeres han tenido que absorber una mayor carga de cuidado en condiciones de precariedad. Según Naciones Unidas (2023), “las crisis mundiales han agravado las desigualdades de género, ralentizando los avances hacia el ODS 5” (p. 35).

En el contexto colombiano, la pobreza es uno de los factores que más limita el desarrollo de los niños en sus primeros años, ya que influye en temas como la alimentación, la salud, la educación, la vivienda y la protección. Cuando una familia no cuenta con ingresos suficientes, se generan limitaciones en la alimentación balanceada, lo que deriva en casos de desnutrición crónica y aguda (CEPAL, 2021).

El Instituto Nacional de Salud (INS, 2023) menciona que la desnutrición aguda en menores de cinco años es una problemática persistente en Colombia, especialmente en departamentos con altos índices de pobreza, como La Guajira; el acceso limitado a los servicios

de salud reduce la posibilidad de asistir a controles médicos periódicos, cumplir con los esquemas de vacunación y recibir atención adecuada frente a enfermedades, lo que incrementa la mortalidad infantil y afecta el desarrollo físico y cognitivo en los primeros años de vida. La crisis alimentaria que enfrentan algunas comunidades agrava estas condiciones, limitando la disponibilidad de una nutrición balanceada.

La Guajira enfrenta graves problemas sociales y económicos uno de los mayores desafíos es la pobreza extrema; una gran parte de su población vive en condiciones precarias, con niveles de pobreza que superan el 60%, similar a otros departamentos del país como Chocó. Esto se debe, en gran parte, a la escasez de recursos, la falta de infraestructura y la lejanía de algunos centros urbanos importantes (DANE, 2023).

Según el DANE (2023), en el departamento del Chocó, más del 60% de la población se encuentra en situación de vulnerabilidad presentando limitaciones en el acceso a servicios básicos y la falta de agua potable y la insuficiencia de alimentos afectan el desarrollo físico y cognitivo de los niños en la primera infancia, al mismo tiempo que inciden en su bienestar socioemocional. Estas condiciones evidencian la necesidad de implementar políticas públicas que aseguren la disponibilidad de servicios adecuados y contribuyan a reducir las desigualdades en la región (UNICEF, 2022).

Estas condiciones evidencian la necesidad de implementar políticas públicas que aseguren la disponibilidad de servicios adecuados y contribuyan a reducir las desigualdades en la región. A nivel territorial, la situación es más crítica en las zonas rurales y periféricas, donde la pobreza extrema convive con la falta de infraestructura y cobertura estatal. Departamentos como Chocó, Vichada y Guainía presentan déficits en servicios básicos (agua potable, saneamiento,

vías de acceso), lo que agrava las condiciones de vulnerabilidad de la primera infancia (DANE, 2023).

Una de las formas de subsistencia en las regiones afectadas por la pobreza extrema es la economía informal, particularmente a través de la agricultura de subsistencia y el comercio local; aunque estas actividades son esenciales para la supervivencia de las familias, no garantizan estabilidad económica, debido a factores como las condiciones climáticas impredecibles y la variabilidad en la disponibilidad de recursos naturales (DANE,2023).

Por otro lado, el Fondo de Población de las Naciones Unidas, UNFPA (2022) en las zonas marcadas por pobreza extrema las familias dependen de redes de apoyo comunitarias para compartir recursos esenciales, como alimentos y herramientas, lo que permite paliar temporalmente la escasez. No obstante, estas redes no reemplazan la infraestructura básica requerida para garantizar el bienestar infantil, como escuelas, centros de salud o servicios de agua potable, lo que representa un obstáculo para el desarrollo integral de los niños en estas áreas rurales.

En algunos casos, las familias optan por migrar temporalmente hacia zonas urbanas en busca de mejores oportunidades laborales o de acceso a servicios; no obstante, esta opción no siempre resulta en una mejora significativa de las condiciones de vida, ya que enfrentan desafíos adicionales, tales como la falta de vivienda adecuada y la dificultad para integrarse en el entorno urbano. Como consecuencia, muchas de estas familias continúan en situaciones de vulnerabilidad, incluso después de trasladarse a áreas más urbanizadas (DANE, 2023).

Además, la pobreza está estrechamente ligada a dinámicas familiares de inestabilidad, en las que los cuidadores deben priorizar la subsistencia económica sobre la atención directa a los

niños. Esto reduce las oportunidades de estimulación temprana y limita los procesos de socialización y aprendizaje inicial en el desarrollo integral del infante restringiendo las oportunidades de permanecer en programas significativos que impulsen sus procesos (CEPAL,2021).

La situación familiar es un factor clave de vulnerabilidad, ya que muchos hogares se ven afectados por contextos de violencia intrafamiliar, desempleo y dificultades económicas, lo que impacta directamente en la estabilidad emocional de los miembros de la familia, especialmente en los infantes. La escasez de tiempo de los cuidadores, debido a largas jornadas laborales en trabajos informales, junto con la falta de redes de apoyo comunitarias, provoca que los menores no reciban la atención ni el acompañamiento necesario durante sus primeros años de vida (UNICEF, 2023).

La primera infancia sigue enfrentando desafíos que van más allá del simple acceso a programas institucionales, las dificultades relacionadas con la alimentación, la educación de las familias y las condiciones sociales del entorno actúan como barreras que intensifican la desigualdad y restringen las oportunidades para un desarrollo integral. Estos problemas requieren una mayor coordinación intersectorial y políticas públicas sostenibles que aseguren el bienestar en esta etapa tan crucial de la vida (ICBF, 2024)

Por otro lado, Villaseñor et al, (2009) menciona que el nivel educativo de los padres influye en el desarrollo de la atención y la memoria en los niños, el estudio muestra que los niños cuyos padres tienen un mayor nivel de escolaridad obtienen mejores resultados en pruebas cognitivas relacionadas con estas funciones, mientras que los hijos de padres con menor escolaridad presentan un rendimiento más bajo. Esto sugiere que la educación de los padres

afecta el entorno cognitivo del hogar, favoreciendo o limitando la adquisición de habilidades cognitivas esenciales durante la infancia.

Las pautas de crianza se reflejan creencias y costumbres propias del contexto social y cultural, en muchos hogares, estas prácticas siguen modelos autoritarios que priorizan la obediencia sobre el desarrollo autónomo del niño, aunque estas tradiciones pueden contribuir al sentido de identidad, también limitan la estimulación temprana y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales, especialmente cuando no se acompañan de procesos de orientación familiar. Así, las creencias familiares y la falta de apoyo por parte de las instituciones se vuelven obstáculos que afectan el desarrollo de los niños y niñas en sus primeros años (UNICEF, 2023).

También se observa que hay pocos espacios donde las familias puedan informarse sobre educación, salud mental infantil y estimulación temprana, esto hace que muchos padres no tengan herramientas claras para apoyar el desarrollo de sus hijos. Si las prácticas de crianza no cambian o se adaptan, estas dificultades pueden seguir afectando a los niños y niñas en el futuro.

A partir del trabajo con niños de 0 a 5 años, junto con el ICBF, se ha podido observar que estas dificultades influyen directamente en su desarrollo. Muchas veces, los niños no tienen acceso a espacios de aprendizaje que apoyen su crecimiento, algo que también señala el ICBF (2024). Aunque este ente, a través de la estrategia De Cero a Siempre, busca garantizar la atención integral desde la gestación hasta los primeros años de vida, las limitaciones en cobertura, recursos y articulación intersectorial siguen representando un desafío importante para la equidad en la primera infancia (ICBF, 2024). La falta de estimulación temprana y de

seguimiento integral durante esta etapa tiene repercusiones directas en el aprendizaje, el desarrollo físico y emocional, y en las oportunidades futuras de los infantes (UNICEF, 2023).

Para el año 2024, la pobreza multidimensional en Colombia fue del 11,5% a nivel nacional, siendo del 7,8% en cabeceras municipales y del 24,3% en centros poblados y zonas rurales dispersas, es decir, 3,1 veces superior al de las cabeceras (DANE, 2024). Estos datos evidencian desigualdades significativas en acceso a recursos, salud y programas de apoyo social (Ministerio de Salud y Protección Social, 2023).

Los resultados muestran que las zonas rurales de Colombia enfrentan desafíos mucho más profundos que las cabeceras municipales, lo que indica que las desigualdades en acceso a recursos, salud y programas de apoyo social son significativas. Esta diferencia evidencia la importancia de implementar estrategias más efectivas y focalizadas en las áreas rurales, con el propósito de garantizar que los programas dirigidos a la primera infancia y a las familias campesinas tengan un impacto real en la reducción de las brechas sociales y educativas (Ministerio de Salud y Protección Social, 2023).

La mujer campesina tiene un papel importante al asumir el cuidado de los hijos como los trabajos agrícolas y domésticos. Esta combinación de responsabilidades restringe el tiempo y los recursos disponibles para llevar a cabo actividades de estimulación y acompañamiento educativo en el hogar. A pesar de su relevancia en el desarrollo integral del infante, las exigencias laborales y la limitada presencia de apoyo institucional dificultan que se brinde atención continua y sistemática durante la primera infancia (ICBF, 2024).

La carga de trabajo de la mujer campesina y la escasa presencia de instituciones de apoyo dificultan la ejecución efectiva de programas de estimulación temprana en las zonas rurales.

Estas condiciones limitan el acceso de los niños a recursos educativos y acompañamiento profesional, afectando el desarrollo integral en sus dimensiones cognitivas, motoras, comunicativas y socioemocionales. La dispersión geográfica y la falta de seguimiento sistemático contribuyen a que la población infantil rural enfrenta mayores desafíos en comparación con la infantil urbana, evidenciando la necesidad de fortalecer la cobertura y efectividad de los programas destinados a la primera infancia (ICBF, 2024).

Se puede concluir que, la situación de la mujer campesina en las zonas rurales evidencia la necesidad de diseñar estrategias integrales que consideren sus múltiples responsabilidades y el contexto socioeconómico en el que se desempeña. Garantizar el acceso a recursos, formación y acompañamiento especializado permitiría optimizar el impacto de los programas de desarrollo infantil, fortaleciendo las capacidades de las familias rurales y contribuyendo a una atención más equitativa y efectiva en la primera infancia (ICBF, 2024).

Colombia cuenta con un marco legal sólido y reconocido como uno de los más completos de América Latina en la protección de los derechos de los niños y las mujeres. Este establece derechos fundamentales relacionados con la vida, la dignidad, la salud, la educación, la igualdad de oportunidades y la protección frente a cualquier forma de violencia o discriminación, lo que posiciona al país como un referente regional en materia de defensa de los derechos humanos (Angarita, 2018).

En la práctica no siempre es fácil que estas normas se cumplan como deberían. Aún se presentan situaciones como la violencia de género, el maltrato infantil, la explotación, el reclutamiento de menores y diferentes formas de discriminación en espacios educativos y laborales. Esto demuestra que, aunque existe un marco legal sólido, no siempre se garantiza una

protección real de los derechos. Factores como la debilidad institucional, las dificultades en la ejecución de políticas públicas y la corrupción hacen que muchas de estas normas no se apliquen de manera efectiva, generando una diferencia clara entre lo que dice la ley y lo que ocurre en la realidad (Procuraduría, 2024).

El Ministerio Público manifestó su preocupación frente a las múltiples formas de violencia física, sexual y psicológica contra menores de edad, conductas que generan sufrimiento e incluso la muerte. Casos recientes como los de Jerónimo Angulo, de tres años, y Dylan Santiago, de dos, víctimas de desaparición, violencia sexual y homicidio, reflejaron la gravedad de la situación. Solo en el año 2023, 607 menores de edad fueron víctimas de muerte violenta y 69.660 niños, niñas y adolescentes ingresaron al programa del ICBF porque sus derechos fueron vulnerados (Procuraduría, 2024).

La Procuraduría General de la Nación calificó como inconcebible y reprochable este panorama, alertando que los menores de edad continuaban siendo víctimas, muchas veces en sus propios hogares, por parte de padres o cuidadores que debían ser el primer entorno protector. A ello se sumaron problemáticas como el acoso escolar, la negligencia, el abandono infantil, las uniones tempranas, los matrimonios forzados, la permanencia en calle, el trabajo infantil y el reclutamiento forzado, contextos de alto riesgo que requerían atención urgente de la institucionalidad (Procuraduría, 2024).

El Boletín Estadístico del Instituto de Medicina Legal (diciembre 2023) registró que de las 607 muertes violentas de menores, 531 correspondieron a adolescentes, 47 a primera infancia y 29 a infancia, además de 280 casos de suicidio. Solo en enero de 2024, se reportaron 44 muertes fatales de menores, de las cuales 40 correspondieron a adolescentes. Igualmente, cifras

de la Policía Nacional señalaron que, de los 12.532 casos de violencia intrafamiliar en 2023, los más afectados fueron los niños con 7.663 casos y los adolescentes con 4.869. En los dos primeros meses de 2024 se documentaron 1.244 casos adicionales (Procuraduría, 2024).

De manera complementaria, el ICBF informó que en 2023 se abrieron 69.660 Procesos de Restablecimiento de Derechos (PARD), principalmente por omisión o negligencia (18.523), violencia sexual (18.420), permanencia en calle (4.299), abandono (3.478), violencia física (2.020) y violencia psicológica (1.173). Solo entre enero y febrero de 2024 ingresaron 7.433 menores de edad (Procuraduría, 2024).

Ante este panorama, el Ministerio Público instó al Departamento Administrativo de la Presidencia de la República, al Ministerio de Justicia y del Derecho, a la Policía Nacional, al ICBF y a las demás autoridades competentes a adoptar acciones inmediatas y eficaces que permitieran disminuir los factores de riesgo y proteger la vida e integridad de la niñez. La delegada para la Defensa de los Derechos de la Infancia, la Adolescencia, la Familia y la Mujer recalcó que la protección de los niños, niñas y adolescentes constituía un imperativo ético y jurídico, y no podían escatimarse esfuerzos para garantizar sus derechos prevalentes (Procuraduría, 2024).

El artículo 44 de la Constitución Política de Colombia de 1991; establece que los derechos de los niños prevalecen sobre los de los demás, así mismo, reconoce las garantías fundamentales como la vida, la salud, la educación y la integridad, y obliga al Estado, la familia y la sociedad a protegerlos de cualquier forma de violencia y discriminación. No obstante, en la práctica, el cumplimiento de estas disposiciones enfrenta obstáculos en contextos rurales, donde la pobreza y la falta de acceso a servicios básicos limitan la efectiva protección de la infancia.

Los *Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial* (MEN & ICBF, 2014) orientan el trabajo con la primera infancia, señalando la importancia de estimular aspectos como el lenguaje, el cuerpo, lo artístico, lo cognitivo y lo emocional, que son fundamentales para el desarrollo de los niños. La educación inicial campesina en Santander reconoce al campesinado como una población que necesita especial protección, según el Acto Legislativo 01 de 2023, y se apoya en la Ley 1804 de 2016, que establece la educación inicial como un derecho de los niños. Según el Manual Técnico, esta educación se adapta a las características del territorio, promoviendo el aprendizaje a través del juego, la exploración, la literatura y el entorno (ICBF, 2024).

En este departamento, el ICBF enfrenta dificultades para atender a la población infantil en zonas rurales, donde muchas familias viven en condiciones vulnerables. Allí se presentan problemas como poco acceso a salud y educación, viviendas con necesidades básicas sin cubrir y bajos niveles de estudio en los cuidadores, lo que afecta la crianza y el desarrollo de los niños.

Esto demuestra que, aunque hay esfuerzos institucionales, aún existen diferencias entre los niños de la ciudad y los del campo. Por eso, es necesario un servicio que se adapte mejor a las condiciones rurales. En este caso, la educación inicial campesina en Santander se convierte en una respuesta importante, ya que ayuda a reducir estas desigualdades, fortalecer la estimulación temprana y reconocer la cultura campesina (ICBF, 2022, 2024). En municipios como Peñón y Puerto Parra, la implementación se ha desarrollado de manera itinerante, integrando prácticas campesinas con acciones pedagógicas para la estimulación temprana y el fortalecimiento de las familias.

El municipio de Tona, donde se desarrolla esta investigación, está ubicado en la provincia de Soto Norte, en el departamento de Santander, a aproximadamente 37 kilómetros de

Bucaramanga. Este territorio se caracteriza por su diversidad geográfica, ya que se encuentra entre los 1.100 y los 3.700 metros sobre el nivel del mar. Gracias a esto, presenta diferentes climas, con temperaturas que van entre los 6 °C y los 22 °C, y niveles de lluvia que varían a lo largo del año. Estas condiciones permiten la existencia de distintos tipos de ecosistemas, como el bosque húmedo premontano, el bosque húmedo montano bajo y el páramo subandino (Suárez, 2021).

Para el año 2025, se estima que Tona tiene alrededor de 7.718 habitantes, siendo el 46,8 % mujeres y el 53,2 % hombres. La población es mayoritariamente adulta, pues cerca del 72,6 % tiene más de 18 años, mientras que un 18,2 % corresponde a niños menores de 12 años y un 9,2 % a adolescentes entre 12 y 17 años. Alrededor del 16 % de los habitantes supera los 60 años, lo que evidencia que hay una cantidad significativa de población adulta mayor (Suárez, 2021).

Tona es un municipio principalmente rural, donde alrededor del 78 % de sus habitantes vive en el campo y solo el 22 % en el casco urbano. Tiene un área de unos 342 kilómetros cuadrados y una densidad de aproximadamente 20 habitantes por kilómetro cuadrado, lo que muestra que su población está bastante dispersa. Los habitantes de este municipio reciben el gentilicio de toneros y toneras, y mantienen una identidad marcada por el entorno montañoso, la agricultura y la tradición campesina, propios de la región de Soto Norte (Suarez, 2021).

La educación inicial campesina se desarrolla como respuesta a problemáticas estructurales que afectan de manera directa a las familias rurales, este territorio caracterizado por su fuerte arraigo campesino y por la dispersión geográfica de sus veredas, presenta condiciones socioeconómicas que limitan el pleno desarrollo de la primera infancia. La mayoría de los padres de familia son pequeños productores, vivientes o arrendatarios de tierras, lo que refleja la

inestabilidad laboral y económica que enfrentan cotidianamente, esta situación repercute en la crianza, el acceso a servicios y la posibilidad de garantizar entornos protectores para niños y niñas en sus primeros años de vida.

Las problemáticas más evidentes en Tona están relacionadas con viviendas en condiciones precarias de saneamiento, limitaciones en el acceso a agua segura, bajos niveles de escolaridad de los cuidadores y dificultades para recibir atención oportuna en salud. Estas condiciones, consideradas determinantes sociales, inciden de manera negativa en el bienestar infantil y en el acompañamiento de mujeres gestantes y lactantes (ICBF, 2024).

Dentro del contexto de la Educación Inicial Campesina (EIC) para el ICBF (2024), la importancia del programa radica en que, a modo general, constituye para él una respuesta a las desigualdades históricas que han marginado a la población campesina, garantizando su derecho impostergable a la educación inicial y fortaleciendo su identidad cultural y territorial dentro de la comunidad. A modo de problema, se reconoce que, en Tona, los niños y niñas campesinos aún enfrentan serias brechas respecto a sus pares urbanos en términos de nutrición, estimulación temprana y acceso a ambientes pedagógicos educativos.

En este contexto, el ICBF, a través del programa Educación Inicial Campesina (EIC) por el operador Corporación para la Equidad la Democracia y el Buen Vivir (Hypatia) da a atención a tres unidades una en el casco urbano (Tona) y dos en el corregimiento de Berlín se toma como referencia la unidad “El Mundo Creativo” ubicada en el Colegio Luz de la Esperanza, sede A. En esta unidad se atienden 61 familias conformadas por madres gestantes, lactantes y niños y niñas de 0 a 5 años.

El problema radica en que, a pesar de los apoyos psicosociales, nutricionales y pedagógicos que se ofrecen a través de estrategias como la olla comunitaria y los encuentros educativos, persisten limitaciones significativas que afectan el desarrollo integral de los niños y niñas de la primera infancia. Muchas familias enfrentan dificultades para asistir con regularidad a las actividades debido al clima frío de la zona, la lejanía de sus hogares, así como la complejidad para acceder a citas médicas que, en la mayoría de los casos, son asignadas de manera repentina y con poca disponibilidad.

Además, se trata de una zona rural dispersa, viviendas ubicadas en veredas y fincas alejadas entre sí y del centro poblado, conectadas por vías terciarias en regular estado y con transporte público poco frecuente, lo que incrementa los tiempos y costos de desplazamiento y reduce la continuidad en los procesos de acompañamiento, estas dificultades se profundizan por factores sociales, económicos, educativos y de salud.

En lo social, se puede ver que muchas familias son numerosas y no siempre cuentan con apoyo cercano. Algunas viven en veredas alejadas, lo que hace más difícil el acompañamiento de familiares o vecinos. También es común que una sola persona asuma el cuidado de los niños, debido al trabajo en el campo, lo que reduce el tiempo para acompañar su crianza y asistir a los espacios educativos. En cuanto a las pautas de crianza, se observa la ausencia de prácticas sensibles y pertinentes, lo que afecta tanto la relación con los hijos.

La economía de las familias del municipio Tona está fuertemente ligada a los jornales agrícolas estacionales, principalmente en cultivos de papa, cebolla. Estos trabajos son temporales y los pagos varían según la época del año y la demanda, lo que genera una marcada inestabilidad en los ingresos. En promedio, un jornal tiene un valor cercano a los \$50.000 pesos diarios; esto

significa que, si una persona logra trabajar 20 días al mes, recibe alrededor de \$1.000.000 de pesos, y en el mejor de los casos, con 25 días de trabajo, alcanzaría unos \$1.250.000 pesos. Estas cifras son menores al salario mínimo mensual legal vigente para 2025, que es de \$1.423.500 más \$200.000 de auxilio de transporte (en total \$1.623.500).

Por esta razón, las familias no logran llegar al salario mínimo mensual, lo que obliga a priorizar la compra de lo indispensable alimentos y pago de deudas dejando en segundo plano gastos como educación, salud especializada o recreación. Ante esta limitación económica, complementa sus ingresos con pequeñas actividades comerciales, la cría de animales menores, huertas caseras, aunque estas alternativas no siempre resultan suficientes para garantizar condiciones de bienestar estables.

Debido a que las familias no cuentan con una vivienda propia, su situación se caracteriza por inestabilidad ya que son arrendatarios, en ocasiones, sometidos a mudanzas constantes. El clima frío eleva los gastos en abrigo, combustible (gas o leña) y reparaciones del hogar, compitiendo con la compra de alimentos frescos y fuentes de proteína; esto incrementa el riesgo de desnutrición o de una alimentación poco variada. Los traslados hacia el centro poblado implican dinero y tiempo que se restan a la jornada laboral, lo que desmotiva su asistencia a los encuentros educativos.

En el hogar, la falta de recursos hace que se retrasen mejoras básicas como el acceso a agua segura, el saneamiento, la seguridad en espacios como la cocina o los enchufes, y el adecuado almacenamiento de alimentos. Además, también limita el acceso a materiales que apoyen la estimulación temprana. En muchos casos, la situación económica obliga a las familias

a priorizar lo más urgente del día a día, dejando en segundo plano aspectos importantes como la salud, la alimentación y las oportunidades de desarrollo de los niños y niñas.

En lo educativo, se observa que la mayoría de los padres y cuidadores tienen un nivel de escolaridad básica, lo que en algunos casos dificulta comprender indicaciones, organizarse para asistir a los encuentros educativos o responder a las convocatorias. También se presentan situaciones de tensión dentro de las familias, muchas veces relacionadas con las dificultades económicas y las múltiples responsabilidades que asume una sola persona en el cuidado, lo que reduce el tiempo y la disposición emocional para acompañar a los niños de manera adecuada.

Al tratarse de un contexto rural disperso y con clima frío, las familias suelen priorizar las necesidades del día a día, como el trabajo, el transporte o la salud inmediata. Esto hace que aspectos como la participación en actividades comunitarias, los controles de crecimiento y las prácticas de estimulación temprana queden en segundo plano.

Además, la distancia entre las viviendas de las familias y la Unidad de Servicio El Mundo Creativo del ICBF dificulta la asistencia y limita el acompañamiento pedagógico continuo. Al tratarse de una zona rural dispersa, muchas familias deben desplazarse por vías en regular estado, con transporte poco frecuente y costos que no siempre pueden asumir. En algunos casos, el recorrido hasta el casco urbano puede tomar alrededor de una hora, y para otras familias incluso más, llegando a dos horas de camino. Esta situación hace que la participación en las actividades educativas y comunitarias no sea constante.

Las condiciones del clima, como el frío, la neblina y las lluvias, muchas veces obligan a suspender salidas o hacen que las familias lleguen tarde, lo que genera una asistencia irregular. Esto termina afectando la continuidad de las actividades y dificulta el seguimiento de los

procesos individuales de cada niño y niña. Además, en el hogar se presentan limitaciones en la conectividad a internet, lo que impide acceder a materiales en línea o recibir información a tiempo por medios como WhatsApp o Facebook. En algunos casos, cuando se programan encuentros educativos, la información no llega de manera oportuna, y los niños pierden espacios importantes de estimulación, socialización y formación de hábitos.

En el ámbito de la salud, las familias también enfrentan varias dificultades para acceder a los servicios de manera oportuna y constante. Al vivir en zonas rurales dispersas, la distancia al puesto de salud y la falta de transporte hacen que no siempre puedan asistir a controles prenatales, de crecimiento y desarrollo, ni completar a tiempo los esquemas de vacunación de los niños, niñas y mujeres gestantes. Además, las citas médicas suelen asignarse con poca anticipación y en horarios poco flexibles, lo que, sumado a los costos de traslado y a las jornadas de trabajo en el campo, dificulta aún más la asistencia. Por esta razón, el carné de salud no siempre se actualiza con regularidad, generando retrasos en los controles, los tamizajes y las remisiones.

Las condiciones climáticas, con temperaturas que van entre los 6 °C y los 22 °C, favorecen la aparición de infecciones respiratorias y aumentan el ausentismo. En el hogar, factores como los pisos fríos, la humedad y, en algunos casos, el uso de leña para cocinar, hacen que estos problemas respiratorios se agraven. En cuanto a la alimentación, esta depende en gran parte de los ingresos familiares y de las costumbres del corregimiento de Berlín, en el municipio de Tona. Se observa que en algunos casos la dieta no es muy variada, con un consumo alto de carbohidratos, lo que puede generar riesgos como obesidad, desnutrición o anemia. Además, la lactancia materna aún requiere mayor apoyo para que se mantenga de forma adecuada. La suplementación con hierro, vitamina A y los procesos de desparasitación no siempre se cumplen,

ya sea por falta de disponibilidad, poca orientación o porque las familias deben priorizar otros gastos más urgentes.

En cuanto a la salud de las madres y de los cuidadores principales, la carga de cuidado, el cansancio y el estrés muchas veces pasan desapercibidos. Situaciones como la depresión posparto o el malestar emocional no siempre se atienden a tiempo, lo que puede afectar el vínculo con el niño o la niña y la disposición para acompañar procesos de estimulación temprana. Además, cuando se requiere una atención de mayor complejidad, el costo y el tiempo de desplazamiento hacen que en algunos casos la familia deba aplazar la atención. Todo esto termina afectando la continuidad del cuidado, aumentando la frecuencia de enfermedades y retrasando la identificación oportuna de situaciones relacionadas con el desarrollo, la nutrición y el bienestar.

Teniendo en cuenta la serie de situaciones y problemáticas que se presentan en el hogar y en la Unidad de Servicio *El Mundo Creativo*, ubicada en el Colegio Luz de la Esperanza Sede A kilómetro 4 vía Vetás se reconoce que la falta de estimulación temprana constituye un problema general que afecta de manera directa a la población atendida. Ante este panorama, resulta indispensable comprender que la falta de estimulación temprana no es un fenómeno aislado, sino que debe analizarse en conexión con los cinco componentes de la modalidad de Educación Inicial Campesina (EIC), los cuales permiten orientar acciones integrales que respondan a la realidad social, económica, educativa y de salud de las familias rurales. De este modo:

- Familia, comunidad y redes: La limitada participación familiar y las débiles redes de apoyo comunitarias se convierten en un obstáculo para sostener procesos de crianza sensibles. Por ello, es necesario implementar talleres para cuidadores y madres

gestantes/lactantes, orientados a fortalecer rutinas de estimulación en el hogar y prevenir la violencia intrafamiliar. Asimismo, la articulación con entes territoriales como comisarías de familia, policía e ICBF local resulta clave para atender situaciones de vulneración de derechos. El fomento de redes comunitarias de apoyo a través de mingas, ollas comunitarias y grupos de madres y padres posibilita aprendizajes mutuos y refuerza la práctica cotidiana de la estimulación.

- **Salud y nutrición:** Las dificultades para acceder a controles médicos y la poca variedad en la alimentación afectan directamente el desarrollo físico y cognitivo de los niños y niñas. Por eso, se hace necesario fortalecer la orientación en temas nutricionales, articulando espacios con el centro de salud para el seguimiento de aspectos como el peso, la talla y el estado nutricional. También es importante promover procesos de formación en seguridad alimentaria, por ejemplo, a través de huertas caseras y el aprovechamiento de la producción local. El trabajo conjunto con profesionales de la salud permite resaltar la importancia de cuidar la salud mental de los cuidadores, ya que esto influye directamente en su disposición para acompañar la estimulación temprana.
- **Procesos pedagógicos:** La asistencia irregular a los espacios educativos y el nivel de escolaridad de los cuidadores hacen que las oportunidades de aprendizaje sean más limitadas. Por eso, desde el componente pedagógico se busca el uso de la Escuela Nueva adaptada, entendida como una forma de mediación educativa más flexible, que permite desarrollar actividades orientadas a fortalecer el lenguaje, la motricidad y la parte socioemocional. Los talleres pedagógicos vivenciales, basados en el arte, el juego, la literatura y la exploración del entorno, ayudan a reforzar la estimulación temprana de manera más significativa.

- Talento humano: El acompañamiento que reciben las familias depende en gran medida de la capacidad del equipo pedagógico. De acuerdo con lo anterior, se requiere capacitación continua a los agentes educativos y comunitarios, en enfoques diferenciales, atención psicosocial y nutricional y estrategias de acompañamiento familiar. También es importante la formación en detección temprana de alertas del desarrollo infantil, que permita articular intervenciones con salud y protección, así como promover un trabajo interdisciplinario donde los agentes educativos asuman un rol de facilitadores más que de docentes tradicionales.
- Ambientes educativos y protectores: Las condiciones de vivienda y el clima dificultan, en muchos casos, la creación de espacios seguros para los niños y niñas. Por eso, se busca fortalecer los espacios pedagógicos dentro de la unidad de servicio y orientar a las familias para que, desde sus hogares, puedan organizar ambientes sencillos pero adecuados para la estimulación. Los espacios comunitarios como escuelas, salones comunales o huertas pueden convertirse en lugares importantes para el encuentro, el aprendizaje y el juego.

Así, la estimulación temprana se convierte en el punto central del problema, pero su abordaje requiere una mirada más amplia que tenga en cuenta los diferentes componentes de la Educación Inicial Campesina. Esto permite responder de forma más coherente a las orientaciones del ICBF y a las condiciones reales de las familias del corregimiento de Berlín, en el municipio de Tona. Esta situación se refleja en las pocas oportunidades que tienen los niños y niñas para acceder a experiencias educativas y de cuidado oportunas, lo que termina afectando su desarrollo en los primeros años de vida.

La situación se agrava porque, en muchos casos, el acompañamiento familiar se ve restringido por factores sociales, económicos y de salud, lo que impide generar rutinas de crianza consistentes y entornos protectores. En consecuencia, el niño o la niña corre el riesgo de presentar rezagos en áreas fundamentales como el lenguaje, la motricidad, la socialización y la expresión emocional, lo que evidencia la necesidad de fortalecer estrategias de estimulación en la primera infancia desde la unidad El Mundo Creativo, y en articulación con las familias, atendiendo a las particularidades de cada grupo: gestantes, lactantes, caminadores y niños y niñas de 2 a 5 años.

2.2 Formulación del problema

¿Cómo fortalecer el desarrollo integral de los niños de 0 a 5 años involucrando a madres, padres y cuidadores pertenecientes en la unidad de servicio El Mundo Creativo, ubicada en el Colegio Luz de la Esperanza sede A del corregimiento de Berlín?

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Fortalecer el desarrollo integral de los niños y niñas de 0 a 5 años mediante la implementación de un proyecto de estimulación para la primera infancia en la Unidad de Servicio *El Mundo Creativo* del corregimiento de Berlín.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar las necesidades y características del desarrollo de los niños y niñas de 0 a 5 años, considerando los factores familiares, sociales y educativos del contexto rural del corregimiento de Berlín.

- Diseñar una maleta pedagógica orientada a la estimulación en la primera infancia, fundamentada en estrategias pedagógicas y actividades lúdicas que promuevan las actividades rectoras: juego, arte, literatura y exploración del medio.
- Implementar el proyecto de estimulación para la primera infancia en la Unidad de Servicio El Mundo Creativo, involucrando a madres, padres y cuidadores como agentes formadores.
- Determinar la efectividad del programa de estimulación temprana en el fortalecimiento del desarrollo integral de los niños de 0 a 5 años del contexto rural del Páramo de Santurbán.

4. Marco referencial

4.1 Marco histórico

4.1.1 Referentes internacionales

La investigación de Pisuña-Lluglluna y Larco-Pullas (2023) Ecuador pretende mostrar, con un lenguaje claro y cercano, por qué la estimulación temprana en los primeros doce meses de vida resulta decisiva para el desarrollo infantil. El estudio sitúa el problema en la insuficiente comprensión y práctica sistemática de la estimulación desde el nacimiento, y plantea la necesidad de guías sencillas y bien fundamentadas que orienten a familias y educadores para actuar a tiempo y con propósito.

Desde un enfoque documental y descriptivo, el trabajo organiza la evidencia disponible y la traduce a orientaciones concretas. Sostiene que estimular de manera oportuna favorece la plasticidad cerebral, fortalece los vínculos afectivos y potencia el desarrollo integral motor, cognitivo, lingüístico y socioemocional siempre respetando ritmos, señales y períodos sensibles

del bebé. En esta mirada, el juego, el contacto afectivo y la interacción cotidiana se convierten en el hilo conductor de cualquier propuesta.

Como aporte práctico, el estudio describe hitos y actividades por tramos: de 0–3 meses, apoyos al control cefálico y a la atención visual y auditiva; de 4–6 meses, experiencias para la sedestación, la prensión y la exploración de texturas; de 7–9 meses, oportunidades para el balbuceo, el gateo y la pinza; y de 10–12 meses, acompañamiento a la marcha inicial, a las primeras palabras y a pequeños gestos de autonomía en la alimentación. Todo se orienta a que el adulto ofrezca entornos seguros, variados y afectivos.

El estudio concluye que programas de estimulación bien implementados se asocian con mejores funciones cognitivas, mayor seguridad emocional y mejores condiciones para futuros aprendizajes escolares. Por su carácter claro y transferible, este aporte resulta pertinente para proyectos educativos y comunitarios que buscan fortalecer la crianza y la educación inicial con acciones simples, consistentes y basadas en evidencia.

Como investigadoras el referente es relevante porque traduce la evidencia en actividades concretas y replicables en hogar y comunidad (no exige laboratorios ni materiales costosos), así mismo articula la importancia familia, escuela y salud mostrando que el acompañamiento cotidiano de cuidadores potencia los logros, pone énfasis en funciones cognitivas y autorregulación, claves para los procesos grafomotores y de lenguaje en transición, reporta mejoras observables en corto tiempo cuando hay intencionalidad y seguimiento ofrece un marco útil para contextos rurales, donde la regularidad de pequeñas prácticas (juego guiado, rutinas, consignas claras) puede compensar la escasez de recursos y tiempos de los hogares campesinos.

Por otro lado, la investigación de Llanos Arce (2022) Tumbes – Perú busca comprender los aspectos clave de la estimulación temprana vinculados al desarrollo del lenguaje en niños de 4 a 5 años, un tramo del ciclo II donde la comunicación ya es mayoritariamente verbal. Reconoce una preocupación concreta: hay pocas oportunidades y ambientes adecuados para estimular el lenguaje en la primera infancia, y hace falta orientar a familias y docentes con criterios claros. Con ese horizonte, plantea un objetivo general y tres objetivos específicos centrados en la importancia de la estimulación, el rol de los agentes educativos (familia y docente) y las actividades concretas para el lenguaje oral.

Asume un enfoque documental, de carácter descriptivo-exploratorio que sostiene que la estimulación debe ser multisensorial (visual, auditiva, táctil, olfativa, gustativa y cenestésica) y que su finalidad no es “acelerar” procesos, sino prevenir rezagos y ofrecer experiencias variadas que fortalezcan la base neurocognitiva y socioafectiva del niño. Destaca, además, la alta plasticidad cerebral en los primeros años y su relación con la adquisición del lenguaje, así como el papel decisivo de la mediación adulta y de ambientes ricos en interacción y afecto.

En coherencia con sus objetivos, describe repertorios de actividades para estimular el lenguaje oral en 4–5 años: ejercicios de respiración y control buco-fonatorio; propuestas para la percepción auditiva (escucha de ruidos y sonidos, producción con el propio cuerpo); trabajo de órganos articulatorios y articulación de fonemas; y juegos de expresión orientados al reconocimiento de objetos, la memoria visual y la nominación. Asimismo, precisa el papel de la familia e interacción cotidiana, sensibilidad, tiempo de calidad y de la docente planificar experiencias significativas, observar intereses y guiar con intencionalidad pedagógica.

Concluye que la estimulación temprana impacta de manera directa en el desarrollo del lenguaje y que, sin un acompañamiento oportuno, se restringen oportunidades de aprendizaje

posteriores. Recomienda actualización docente, mayor participación familiar y la consolidación de espacios y proyectos que sistematicen buenas prácticas de estimulación.

Esto es importante para la investigación porque ofrece una síntesis operativa qué, por qué y cómo aplicable tanto al aula como al hogar, útil para sustentar decisiones didácticas y diseñar rutinas de lenguaje. Como investigadoras el valor agregado de la investigación consiste en traducir ese referente en un protocolo práctico y evaluable que articula micro rutinas de 5 a 10 minutos centradas en mirada, voz, movimiento e integradas a cuidados cotidianos, con indicadores observables de progreso y turnos conversacionales por sesión, variedad de balbuceos y primeras palabras, seguimiento visual, prensión y coordinación óculo-manual, y autorregulación en transiciones todo ello se cierra con un ciclo de retroalimentación quincenal que permite ajustar estrategias según avances, asegurando que el marco no se quede en la teoría sino que se convierta en acciones diarias, medibles y sostenibles.

4.1.2 Referentes nacionales

En 2023 se desarrolló un estudio titulado “Fortalecimiento de la estimulación temprana a través de actividades sensoriales con niños y niñas del grado maternal en el Colegio Antonio José González del municipio Buga la grande Valle del Cauca”, perteneciente a la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). El propósito principal de la investigación consistió en promover el desarrollo integral de los niños en primera infancia mediante la implementación de actividades sensoriales que favorecieran los procesos de exploración, percepción y aprendizaje. La problemática abordada se relacionó con la ausencia de estrategias pedagógicas estructuradas que estimulen de manera sistemática los sentidos durante la etapa inicial, especialmente en contextos rurales o semi-rurales donde el acceso a materiales y programas educativos es limitado.

El estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo de tipo descriptivo orientado al diseño e implementación de una propuesta pedagógica aplicada en el aula del grado maternal, para su desarrollo se planificaron y ejecutaron diversas actividades sensoriales centradas en la estimulación táctil, visual y auditiva, tales como juegos con texturas naturales, exploración del entorno y elaboración de materiales didácticos con recursos reciclables. Estas acciones pedagógicas fueron diseñadas con el objetivo de potenciar las habilidades cognitivas, comunicativas y socioemocionales de los niños, favoreciendo la interacción con el entorno y la consolidación de experiencias significativas de aprendizaje.

El análisis de los resultados permitió evidenciar cambios positivos en la participación, atención y motivación de los niños durante las sesiones, así como un incremento en la curiosidad, la coordinación motora fina y la comunicación verbal. Los registros obtenidos destacaron la estimulación sensorial como una estrategia educativa efectiva para fortalecer el desarrollo infantil temprano. Aunque el estudio no incluyó pruebas estadísticas comparativas, las observaciones cualitativas permitieron identificar avances en el comportamiento y las habilidades sociales, demostrando la pertinencia de las actividades implementadas.

Este artículo de investigación representa un referente nacional valioso para el presente estudio, ya que demuestra la importancia de fortalecer los procesos de estimulación en la primera infancia mediante estrategias sensoriales adaptadas a los contextos rurales. Los aportes de esta investigación respaldan la necesidad de promover prácticas pedagógicas accesibles y contextualizadas que estimulen el desarrollo integral de los niños y niñas desde sus primeros años de vida, aportando una base teórica y práctica para la implementación de acciones que favorezcan su crecimiento cognitivo, emocional y social.

En el año 2024, se llevó a cabo una investigación en la Fundación Universitaria de Popayán orientada a comprender el papel de la estimulación temprana en el desarrollo infantil. Este estudio permitió evidenciar la importancia de fortalecer las prácticas pedagógicas en contextos con recursos limitados, especialmente en escenarios comunitarios. El propósito del trabajo consistió en analizar la influencia de la estimulación temprana en el desarrollo infantil. La investigación abordó la falta de estrategias pedagógicas organizadas en contextos comunitarios con recursos limitados.

El estudio se aplicó desde un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, lo que permitió analizar las prácticas pedagógicas mediante la observación directa de las actividades realizadas con los niños y niñas del hogar Pequeñines. Esta metodología facilitó la comprensión de aspectos relacionados con el lenguaje, la motricidad, el juego y la interacción afectiva, sin intervenir experimentalmente en el contexto. A través de registros sistemáticos, se identificaron fortalezas y limitaciones en las estrategias aplicadas. El enfoque utilizado también posibilitó reconocer la ausencia de una estructura definida en los procesos de estimulación temprana. Gracias a este diseño investigativo, fue posible interpretar la realidad educativa del hogar comunitario y generar orientaciones para su mejoramiento.

El resultado del estudio mostró avances en la interacción, la participación, la coordinación motora y la respuesta a estímulos. Así mismo, el análisis evidenció mejoras en la expresión emocional; la investigación concluyó que la estimulación temprana requiere planificación estructurada y acompañamiento pedagógico constante para generar efectos duraderos. También indicó la importancia de ambientes educativos que incluyan experiencias sensoriales y cognitivas desde edades iniciales.

Este artículo resulta fundamental para el desarrollo de la investigación, porque respalda la necesidad de implementar procesos de estimulación temprana en contextos donde existen carencias pedagógicas, materiales o acceso a programas especializados. La evidencia presentada permite justificar la pertinencia del trabajo en el corregimiento de Berlín, al mostrar que la estimulación adecuada favorece el desarrollo infantil incluso en escenarios con limitaciones. Además, orienta la formulación de estrategias adaptadas a las características de la comunidad, lo que fortalece la coherencia entre el proyecto y las realidades del territorio. Sus aportes sustentan la importancia de promover intervenciones que contribuyan al desarrollo integral durante la primera infancia, objetivo central de la presente investigación.

4.1.3 Referentes regionales

La investigación de Díaz Carvajal (2021) busca entender cómo una propuesta pedagógica basada en estimulación infantil puede fortalecer las habilidades motoras en niños y niñas de 5 a 6 años del grado de transición, en una institución privada de Piedecuesta (Santander). Parte de una preocupación concreta: en el aula predominaba el trabajo de motricidad gruesa y quedaban rezagadas las destrezas finas necesarias para los procesos grafomotores; además, la alternancia y la educación remota mostraron diferencias notorias en la ejecución de instrucciones y en el manejo del espacio por parte del estudiantado.

Como horizonte, formula un objetivo general para determinar de qué manera una propuesta de estimulación fortalece las habilidades motoras en transición y cuatro objetivos específicos: (1) establecer el nivel de desarrollo motor de partida; (2) diseñar una propuesta pedagógica con foco en motricidad gruesa y fina; (3) implementarla; y (4) analizar su impacto en el grupo.

El estudio asume un enfoque cualitativo y se estructura como investigación-acción: la autora observa la realidad del aula, planifica una intervención, actúa y reflexiona en ciclos sucesivos. Para la recolección y triangulación de la información emplea observación participante, entrevistas semiestructuradas a docentes, encuesta a familias y diario pedagógico, con resguardo ético mediante consentimientos informados.

La propuesta didáctica “Entrenando mi cuerpo” se diseña a partir del diagnóstico inicial y combina movimiento consciente, posturas de yoga, respiración, juego de roles, literatura, dibujo rítmico y artes plásticas para transitar de habilidades gruesas (equilibrio, coordinación, esquema corporal) hacia destrezas finas (disociación, pinza, manejo de tijeras y direccionalidad de trazos). Se organiza en sesiones de 40 minutos a lo largo de varias semanas con progresiones explícitas (ubicación espacial, escucha y seguimiento de instrucciones, manejo de espacio, recorte, rasgado, modelado, “gimnasia cerebral”).

En los resultados, la autora presenta rejillas y tablas de seguimiento que permiten observar la evolución en postura corporal, rasgado, recortado y manejo de la pinza. Estas matrices registran niveles de desempeño y tolerancia sensorial, así como mejoras paulatinas asociadas a la intervención. El análisis concluye que metodologías pasivas y con poca estimulación sensorial se asocian a dificultades en rasgado, recortado, agarre en pinza y lateralidad; en contraste, la propuesta implementada potencia creatividad, atención y destrezas motoras finas, con alta satisfacción de familias.

La propuesta muestra que una intervención multisensorial, secuenciada y lúdica anclada en observación continua y retroalimentación impacta de forma directa en los prerrequisitos grafomotores del grado transición. Este estudio resulta fundamental para el desarrollo del presente proyecto de investigación, porque demuestra mediante un enfoque cualitativo de

investigación-acción que una propuesta de estimulación infantil, secuenciada y lúdica fortalece las habilidades motoras en niños y niñas de 5 a 6 años. La evidencia presentada por Díaz Carvajal (2021) valida la pertinencia de intervenir en contextos de alternancia y con carencias pedagógicas, al triangular datos de observación participante, entrevistas, encuestas a familias y diario pedagógico que documentan avances en postura, rasgado, recortado y agarre en pinza.

Asimismo, orienta la formulación de estrategias ajustadas al territorio: la secuencia “Entrenando mi cuerpo” integra movimiento consciente, respiración, juego de roles, literatura, dibujo rítmico y artes plásticas para transitar de habilidades gruesas (equilibrio, coordinación, esquema corporal) hacia destrezas finas (disociación, pinza, uso de tijeras y direccionalidad). En coherencia con antecedentes de investigadoras en psicomotricidad y artes en primera infancia, y con el acompañamiento de maestras orientadoras, el documento refuerza que las metodologías multisensoriales superan los enfoques pasivos y potencian creatividad, atención y destrezas motoras finas. En conjunto, sus aportes respaldan la importancia de promover intervenciones que fortalezcan prerrequisitos grafomotores y contribuyan al desarrollo integral en la primera infancia.

En 2023, Orozco Restrepo, docente investigador de la ciudad de Bucaramanga, desarrolló un estudio titulado “Estimulación temprana en el hogar de infantes que asisten a un centro infantil”, el objetivo principal de esta investigación consistió en identificar las prácticas de estimulación temprana que los cuidadores realizan en el entorno familiar, con el fin de analizar cómo estas inciden en el desarrollo integral de los niños y niñas en primera infancia. La problemática abordada se relacionó con las diferencias en el acceso, calidad y frecuencia de las experiencias de estimulación que reciben los infantes desde sus hogares, reconociendo que estas influyen directamente en el desarrollo cognitivo, motor y socioemocional.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo transversal utilizando como muestra un grupo de cuidadores de niños menores de cinco años. Para la recolección de información, se aplicó el instrumento HOME45 (Observación del Hogar para la Medición del Ambiente), el cual permite valorar el ambiente y las prácticas de estimulación en el hogar. Este instrumento contempló variables como interacción afectiva, disponibilidad de materiales educativos y actividades lúdicas realizadas en la cotidianidad familiar.

El análisis evidenció que en la mayoría de los hogares se observa un nivel intermedio de estimulación temprana, donde el juego compartido y la expresión afectiva son prácticas habituales dentro de la dinámica familiar, se identificaron dificultades en el acceso a recursos y actividades estructuradas de estimulación, especialmente en hogares con limitaciones económicas. A partir de esta observación, se plantea la necesidad de fortalecer la orientación dirigida a padres y cuidadores, con el propósito de fomentar entornos que favorezcan el desarrollo integral infantil desde las primeras etapas de vida.

La importancia de la investigación para el presente proyecto radica en que constituye un referente empírico sobre la manera en que las prácticas familiares inciden directamente en el desarrollo infantil; a partir de los resultados obtenidos, se plantea la necesidad de fortalecer las acciones de orientación dirigidas a los cuidadores, proporcionándoles estrategias sencillas y efectivas que puedan ser aplicadas en el entorno doméstico para mejorar las oportunidades de aprendizaje de los niños. Esta base científica respalda la pertinencia del proyecto de investigación, el cual tiene como propósito generar acciones concretas orientadas a potenciar el desarrollo integral de la primera infancia desde el ámbito familiar.

La investigación de Howard Bautista (2023) busca diseñar y poner en práctica estrategias lúdicas y didácticas para estimular la atención y la concentración en niños y niñas de 2 a 3 años del barrio Samán (Barbosa, Santander). Parte de una preocupación concreta del contexto: la sobreexposición a distractores, la escasez de tiempos y espacios estructurados para el juego intencional y la necesidad de involucrar a familias, docentes y comunidad en acciones simples, culturalmente pertinentes y sostenibles. Desde el inicio, sitúa la primera infancia como etapa crítica para cimentar hábitos atencionales y autorregulatorios mediante experiencias cercanas, afectivas y de baja complejidad material.

Asume una metodología participativa con diagnóstico del entorno (observación y entrevistas), formulación de una pregunta de investigación centrada en el “cómo” crear estrategias lúdicas contextualizadas y un marco de referencia que articula formación por competencias con enfoques de juego, arte y exploración sensorial. El enfoque didáctico pone énfasis en la inclusión, la adaptación a ritmos individuales, la mediación afectiva y la evaluación formativa continua (observación, retroalimentación y ajustes en tiempo real). Todo se orienta a ofrecer experiencias breves, claras y repetibles en casa y en el aula, con consignas multimodales y materiales accesibles.

La planeación concreta dos secuencias implementadas de una hora cada una. En “Mi sapito”, los niños insertan pompones en una “boca de rana” construida en cartón (boli-rana): se trabaja coordinación óculo-manual, atención sostenida y turnos; se inicia con una canción para activar el grupo y se cierra con pintura libre para afianzar imaginación y disfrute. En “Enhebrando”, cada niño pasa una pita por los orificios de una serpiente en cartón con relieve: se ejercita motricidad fina, visomotricidad y concentración; se inicia con un juego de movimiento (congelados) y se cierra con lectura de cuento para focalizar escucha y generar lenguaje. La

evaluación registra participación, intentos logrados y progresos individuales, con orientaciones de mejora personalizadas.

En la reflexión pedagógica, la autora reconoce mejoras notables en atención, concentración y destrezas motoras, y valora como fortalezas la flexibilidad, la observación continua y la retroalimentación; identifica por mejorar la gestión del tiempo y el ajuste fino a diferencias individuales, proponiendo ampliar modalidades sensoriales y profundizar el trabajo con familias. Concluye que combinar juego, propósito pedagógico y la adaptación repercute positivamente en el desarrollo integral y en el compromiso del grupo, y sugiere dar continuidad con más actividades progresivas y seguimiento sistemático.

Este documento resulta fundamental para el desarrollo del presente proyecto de investigación, porque respalda la necesidad de implementar estrategias lúdicas y didácticas para estimular la atención en la primera infancia (2–3 años) desde contextos reales. Flores Guzmán, demuestra que una metodología participativa con familias, educadores y comunidad, sumada a una planeación por competencias y a la evaluación formativa (observación continua, diarios y retroalimentación), favorece la atención sostenida y la coordinación visomotora mediante secuencias simples y accesibles.

4.2 Marco teórico

El marco teórico de la investigación se sostiene en dos bases complementarias: la teoría sociocultural del aprendizaje (Vygotsky) y la teoría del desarrollo cognitivo (Piaget). Desde Vygotsky, el aprendizaje infantil se entiende como un proceso mediado por la interacción con otros y por las herramientas culturales del entorno; ello orienta el uso de andamiajes y de la Zona

de Desarrollo Próximo para que familias y agentes educativos acompañen, con lenguaje y gestos, acciones cotidianas propias de Berlín convertidas en oportunidades de hablar, pensar y autorregularse. Desde Piaget, el conocimiento se construye actuando sobre el medio y progresa por etapas; esta mirada guía la selección de experiencias y materiales acordes con la sensoriomotora (0–2) y la preoperacional (2–7), fortaleciendo exploración, simbolización, grafomotricidad y nociones lógico-matemáticas iniciales. La integración de ambos enfoques permite diseñar micro-rutinas contextualizadas (mirada-voz-movimiento), con apoyos graduales y retirables, e indicadores observables de avance, de modo que el hogar y la escuela operen como “aulas vivas” pertinentes al territorio y se asegure continuidad de trayectorias de aprendizaje en la primera infancia rural.

4.2.1 Teoría sociocultural del aprendizaje (Vygotsky)

El desarrollo infantil está mediado por la interacción social y por las herramientas culturales disponibles en el entorno donde el niño se desenvuelve (Vygotsky, 1978), en el corregimiento de Berlín, municipio de Tona caracterizado por ruralidad dispersa, clima frío y dinámicas familiares ligadas a labores agrícolas, lugar donde la estimulación en la primera infancia se configura en las relaciones entre niños, madres, padres, cuidadores y agentes educativos, otorgando significado a las actividades cotidianas del hogar y la comunidad.

Así mismo, Vygotsky (1986) sostiene que el aprendizaje se origina socialmente: primero en el plano interpsicológico (con otros) y luego se internaliza en el plano intrapsicológico. El lenguaje, los gestos y los objetos con significado cultural funcionan como herramientas

psicológicas que amplían atención, memoria y autorregulación. En el corregimiento de Berlín, se integran prácticas de la vida campesina como huerta, cocina, selección y almacenamiento de alimentos como contextos privilegiados para hablar, nombrar y pensar con sentido local.

Este mismo autor define la Zona de Desarrollo próximo (ZDP) “como la distancia entre lo que el niño realiza solo y lo que logra con la guía de un adulto o de un par más competente” (Vygotsky, 1978, p. 86). Propone orientar la ayuda hacia metas claras y retirarla gradualmente para favorecer autonomía. En términos vygotskianos, dicha distancia se sitúa entre el Nivel de Desarrollo Real (lo que el niño hace de forma independiente) y el Nivel de Desarrollo Potencial (lo que logra con mediación), por lo que organiza la intervención como andamiaje: primero modela la tarea, luego practica conjuntamente, después guía con pistas mínimas, posteriormente supervisa a distancia y promueve la transferencia a la ejecución autónoma en contextos nuevos.

Por otro lado, se asume el andamiaje como apoyo temporal, ajustado y progresivamente retirado, que facilita que el niño ejecute tareas aún no alcanzables por sí mismo (Wood, Bruner, y Ross, 1976). En la práctica, lo operacionaliza al definir metas claras y descomponer la tarea en pasos accesibles; modela primero, luego guía con pistas verbales y visuales, y gradúa la complejidad según la respuesta del niño. Proporciona retroalimentación descriptiva, promueve la verbalización del procedimiento y ajusta el entorno con materiales graduados para disminuir la carga cognitiva.

Además, reconoce que el niño aprende al participar con adultos en actividades culturalmente significativas; así transita de “hacer con ayuda” a “hacer solo”, apropiándose de saberes locales (Rogoff, 2003). En escenarios con asistencia intermitente por clima o transporte, planifica micro-experiencias repetibles que sostienen trayectorias. Complementariamente, explica la participación guiada como un continuo: observa, co-realiza, asume partes de la tarea y

ejecuta de manera autónoma. Articula roles claros (quién muestra, quién explica, quién verifica), tiempos breves y metas visibles para reducir la carga cognitiva y mantener el sentido cultural de la actividad. Integra mediadores locales, relatos familiares, herramientas del hogar o de la huerta, canciones y rimas para enlazar la práctica con la vida cotidiana y favorecer la transferencia.

A continuación, se presentan las implicaciones que tiene esta teoría en el contexto del corregimiento. Estas implicaciones permiten comprender cómo los planteamientos teóricos pueden reflejarse en la realidad local, evidenciando los retos, oportunidades y transformaciones que surgen en los diferentes ámbitos sociales, educativos y comunitarios. De este modo, se busca establecer una relación entre la teoría y las dinámicas propias del territorio, reconociendo sus características, necesidades y potencialidades:

- Rol de madres, padres y cuidadores: promueve que los adultos nombren y expliquen mientras realizan actividades de vida práctica: clasificar papas por tamaño, contar semillas del semillero, medir agua para el riego o “jugar a la tienda” con productos de la huerta. Esta mediación lingüística conecta vocabulario del territorio (escarcha, riego, brote) con nociones lógico-matemáticas tempranas y autorregulación (Vygotsky, 1986/1934).
- Secuencias breves con ZDP visible: planificar actividades con materiales locales de bajo costo: trasvasar granos con cucharas de palo, ensartar con cabuya gruesa, ordenar semillas por color y tamaño. Cada secuencia explícita, ayudas previstas y retiro del apoyo, de modo que la ZDP sea observable y comunicable a las familias (Vygotsky, 1978; Wood et al., 1976).
- Lenguaje como herramienta psicológica y andamiaje emocional: además del apoyo instrumental, se prioriza andamiajes emocionales (anticipar, validar intentos, cerrar con

elogio descriptivo) y rutinas del lenguaje por tareas (“primero lavamos, luego escurrimos, al final guardamos”) para organizar acción y memoria de trabajo (Vygotsky, 1986/1934).

- Aulas vivas en el hogar y la comunidad: se asume la huerta y la cocina como aulas vivas, impulsa roles rotativos (quien reparte, quien cuenta, quien seca) que institucionalizan normas, turnos y cuidado de materiales; se puede documentar avances con rejillas simples que las familias pueden leer y continuar en casa.

Para la teoría de Vygotsky, enfatiza que los niños aprenden mejor cuando las familias convierten la vida cotidiana en oportunidades de hablar, pensar y actuar con sentido cultural. En la ruralidad de Berlín, se aprovecha la huerta, la cocina y las tareas del campo para mediar lenguaje, motricidad y autorregulación, ajustando la ayuda y celebrando cada avance hacia la autonomía.

4.2.2 Teoría del desarrollo cognitivo (Piaget)

Piaget sostiene que el niño construye el conocimiento al actuar sobre el entorno y que esta construcción progresa mediante etapas cualitativamente distintas del pensamiento. Para Piaget el desarrollo avanza por la asimilación (incorporar lo nuevo a esquemas existentes), la acomodación (modificar esquemas ante lo nuevo) y la equilibración (búsqueda de un balance entre ambas). En el corregimiento de Berlín (Tona, Santander) este enfoque permite anclar la estimulación a actividades reales y vivenciales.

Principios fundamentales según Piaget

- Acción como fuente del conocimiento. Piaget afirma que el niño no copia la realidad: la reconstruye al manipular, comparar, clasificar y medir.

- Esquemas, conflicto y progreso. El “error” y las contradicciones generan desequilibrio; al resolverlos, el niño reorganiza sus esquemas.
- Del hacer al pensar. El camino va de la acción práctica a la representación (palabra, dibujo, registro) y, más tarde, al razonamiento (Piaget, 1962).

Etapas del desarrollo cognitivo

- En la etapa sensoriomotora (0–2 años), el pensamiento se organiza a partir de la percepción y el movimiento: el niño explora el entorno con los sentidos y la acción directa, repite esquemas motores y avanza en coordinación óculo-manual, relaciones medias-fines y permanencia del objeto, emergiendo los primeros indicios de simbolización (imitación, gestos, palabras) (Piaget, 1954). En la unidad “El Mundo Creativo”, este proceso ocurre principalmente en el entorno familiar, donde el juego, la manipulación de objetos y la interacción sensible con adultos favorecen la exploración segura, consolidan la permanencia del objeto y el inicio del lenguaje; por ello, la estimulación temprana adaptada a las condiciones del hogar y prioritaria cuando no existen programas especializados resulta clave para fortalecer el desarrollo perceptivo y motor.
- En la etapa preoperacional (2–7 años), de simbolización y pensamiento intuitivo, se consolida la función simbólica, juego de roles, dibujo, lenguaje y persisten la centración y el egocentrismo; por ello, el razonamiento es principalmente intuitivo y aún no lógico-formal (Piaget, 1962). En el contexto rural de Berlín, el juego simbólico, el dibujo y la narración oral constituyen medios esenciales para el desarrollo cognitivo; la participación de cuidadores, familias y agentes educativos en actividades estructuradas que promuevan clasificar, seriar, describir y secuenciar amplía progresivamente estas capacidades,

siempre que la estimulación considere las características culturales del territorio y las posibilidades reales de los actores comunitarios.

- La etapa de operaciones concretas (7 a 11 años) se caracteriza por la capacidad de aplicar operaciones mentales a objetos concretos y situaciones observables. El pensamiento se organiza de manera lógica, permitiendo comprender relaciones como la conservación, la clasificación, la seriación y la reversibilidad. Aunque el razonamiento aún depende de elementos tangibles, se percibe un avance significativo en la estructuración cognitiva. La inclusión de esta etapa en el marco teórico permite sustentar la importancia de diseñar actividades que favorezcan el análisis práctico, la resolución de problemas cotidianos y la aplicación de conceptos en contextos reales. El reconocimiento de este nivel de desarrollo cognitivo orienta la planificación pedagógica hacia experiencias que estimulen el pensamiento ordenado, la comparación de elementos y la construcción de nociones más complejas.
- La etapa de operaciones formales (12 años en adelante) se consolida el pensamiento abstracto, sistemático e hipotético-deductivo, se adquiere la capacidad para formular hipótesis, analizar múltiples variables, establecer relaciones complejas y reflexionar sobre ideas que no requieren soporte concreto. Además, se desarrolla la metacognición, lo que permite evaluar el propio proceso de pensamiento y ajustar estrategias cognitivas.

La aplicación del pensamiento de Piaget en la presente investigación fundamenta la importancia de diseñar estrategias de estimulación acordes con el nivel de desarrollo de los niños y niñas atendidos. El reconocimiento de las etapas evolutivas orienta la planificación de actividades que promuevan aprendizaje significativo, exploración activa y construcción de nociones básicas, articulando problemas cotidianos del territorio (por ejemplo, contar y repartir

productos de la huerta, medir agua para el riego o registrar secuencias de acciones con marcas sencillas). Esta perspectiva sustenta la intervención educativa como un proceso gradual, adaptado y contextualizado, en el que los adultos responsables del cuidado infantil cumplen un rol esencial como facilitadores del desarrollo.

4.2.3 Enfoque pedagógico de las Hermanas Agazzi

Las Hermanas Agazzi fundamentan su propuesta pedagógica en la importancia de brindar a los niños y niñas una educación basada en el amor, la libertad, la experiencia y el contacto con el entorno cotidiano. Rosa y Carolina Agazzi consideraban que el aprendizaje debía desarrollarse en un ambiente semejante al hogar, donde los niños pudieran sentirse seguros, valorados y motivados a explorar de manera natural. Según Cirjan (2018), las Hermanas Agazzi concebían la escuela como un espacio familiar y democrático, en el que el niño aprende mediante experiencias significativas relacionadas con su vida diaria.

Esta teoría se basa en que el niño aprende a través de la observación, el juego, la exploración del medio y las actividades prácticas. Para las Hermanas Agazzi, los materiales del entorno y de uso cotidiano tienen un gran valor pedagógico, ya que permiten desarrollar la creatividad, la autonomía y el pensamiento. De acuerdo con Altea (2011), las Agazzi promovían el uso de materiales sencillos y accesibles, conocido como el “museo del pobre”, donde objetos como semillas, piedras, hojas, botones o utensilios del hogar se convertían en herramientas de aprendizaje y estimulación.

Además, las Hermanas Agazzi resaltaban el papel fundamental de la familia y de los vínculos afectivos en el desarrollo integral de la primera infancia. Consideraban que la educación no debía centrarse únicamente en contenidos académicos, sino también en la formación de hábitos,

valores, autonomía y convivencia. Cirjan (2018) menciona que la relación entre escuela y familia debía mantenerse viva y cercana, ya que gran parte del aprendizaje también se construye en el hogar mediante las experiencias cotidianas.

Otro aspecto importante de esta teoría es el respeto por el ritmo y las necesidades de cada niño. Las Agazzi defendían una educación activa donde el niño fuera protagonista de su aprendizaje, fortaleciendo dimensiones cognitivas, motrices, comunicativas y socioemocionales mediante el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. Respecto a esto, el docente cumple un rol de guía y acompañante, observando constantemente a los niños para ofrecer experiencias significativas y acordes a su contexto.

Por ello, la propuesta de las Hermanas Agazzi resulta pertinente para la educación inicial y la estimulación temprana en contextos rurales, ya que permite aprovechar los recursos del entorno, fortalecer la participación familiar y promover experiencias pedagógicas contextualizadas, afectivas y accesibles para todos los niños y niñas.

4.3 Marco conceptual

En la construcción del marco conceptual de la investigación, adopta una estructura que articula cinco conceptos clave para orientar el análisis y la intervención educativa en la primera infancia en contextos rurales: *estimulación temprana, desarrollo integral de la niñez, estrategias pedagógicas, actividades rectoras y familia en el contexto rural*. Este enfoque proporciona una base coherente para alinear propósitos, contenidos y evaluación con las necesidades reales de la niñez y con las condiciones del territorio, y garantiza pertinencia, equidad y calidad en los procesos formativos.

La *estimulación* se entiende como el conjunto de interacciones, experiencias y condiciones del entorno que activan y orientan los sistemas sensoriales, cognitivos y socioemocionales a lo largo del ciclo vital (Bronfenbrenner, 1979). Se reconoce que dichas experiencias sostienen la plasticidad cerebral y el desarrollo progresivo de funciones superiores, siempre mediadas por contextos ecológicos. No se limita a la mera exposición a estímulos: exige intencionalidad pedagógica, pertinencia cultural y andamiajes graduales que le permitan avanzar desde lo que ya puede hacer hacia lo que aún no, con apoyo de otros más competentes (Vygotsky, 1978). Asimismo, se asume que el conocimiento se construye al actuar sobre los objetos y coordinar acciones y representaciones, donde exploración, juego y lenguaje cumplen un papel central (Piaget, 1952).

En consecuencia, una estimulación de calidad articula exploración guiada, resolución de problemas, comunicación significativa y normas de convivencia en ambientes física y emocionalmente seguros. En primera infancia, adquiere carácter estratégico por los periodos sensibles del desarrollo y el alto retorno social de las inversiones tempranas, por lo que prioriza interacciones receptivas y consistentes como cuidar, hablar, leer, cantar, jugar, nutrir y garantizar seguridad que conforman un cuidado cariñoso y sensible con efectos positivos a largo plazo (Heckman, 2006). En coherencia con lo anterior, sostiene que la estimulación temprana constituye un proceso estratégico para el desarrollo integral, pues organiza oportunidades de aprendizaje oportunas y sensibles en las áreas cognitiva, comunicativa, socioemocional y motora. Inicia desde los primeros meses de vida cuando experiencias de interacción cálida, juego, lenguaje y movimiento favorecen la construcción de circuitos neurales y habilidades básicas, pero no se agota en ese periodo: requiere continuidad a lo largo de toda la primera infancia para consolidar funciones ejecutivas, autorregulación y bases para aprendizajes posteriores. Al

integrar vínculos seguros, lectura compartida, exploración del entorno y hábitos de autocuidado, potencia el bienestar presente y proyecta retornos sociales a futuro. En suma, se concluye que debe ser intencional, situada y culturalmente pertinente, sostenida en relaciones de calidad y en ambientes enriquecidos que promuevan juego, lenguaje y autorregulación, cimientos del desarrollo integral y del aprendizaje futuro.

El desarrollo integral en la primera infancia se establece como un proceso articulado que involucra dimensiones físicas, cognitivas, emocionales, sociales y comunicativas, en interacción constante con el entorno, este concepto permite estructurar propuestas pedagógicas según el nivel de desarrollo y las condiciones territoriales, considerando que cada dimensión se interrelaciona y se potencia en función del contexto. En el ámbito colombiano, este marco se encuentra respaldado por la Ley 1804 de 2016, la cual reconoce la atención integral como derecho fundamental, y por los lineamientos técnicos del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, que orientan la intervención intersectorial desde la gestación hasta los cinco años (ICBF, 2018).

La atención integral en zonas rurales requiere observar las condiciones de acceso, infraestructura y acompañamiento institucional, así como variables socioculturales del territorio. Estos factores inciden directamente en la planificación educativa y en la formulación de estrategias pertinentes. La adaptación de los procesos pedagógicos a las dinámicas locales permite consolidar trayectorias formativas coherentes con los derechos establecidos para la primera infancia. Según Rodríguez (2021), la atención en contextos rurales exige reconocer las particularidades del entorno para garantizar equidad y pertinencia en las acciones educativas. Esta perspectiva técnica fortalece la articulación entre política pública, lineamientos pedagógicos y condiciones territoriales reales.

Las estrategias pedagógicas en la primera infancia son fundamentales en la organización educativa, especialmente en zonas rurales donde el contexto determina la coherencia de las propuestas. Estas metodologías configuran entornos que promueven el desarrollo integral mediante el juego, la exploración y el vínculo con el entorno. Las estrategias de formación articulan propósitos pedagógicos con ritmos y necesidades del grupo etario, fortaleciendo competencias desde un enfoque de derechos. Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013), los entornos educativos deben responder a diversas realidades y favorecer el pensamiento, la expresión y la autonomía desde los primeros años.

En el diseño educativo para la primera infancia en zonas rurales, se identifican dos clases de estrategias fundamentales: las estrategias de aprendizaje-enseñanza, que vinculan la planificación pedagógica con las características del grupo etario; y las estrategias pedagógicas situadas, que permiten adaptar las prácticas educativas a las dinámicas socioculturales del entorno. Ambas estrategias contribuyen a la construcción de trayectorias formativas coherentes con el desarrollo integral y con los enfoques de derechos establecidos en la política pública.

Estas estrategias no operan de forma aislada, si no que se articulan con los lineamientos técnicos y normativos que rigen la atención integral en Colombia, la Ley 1804 de 2016 y los documentos del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2018) establecen que la educación inicial debe responder a las particularidades del territorio, garantizando condiciones de equidad, inclusión y continuidad. En contextos rurales, esta articulación permite consolidar propuestas pedagógicas pertinentes que reconozcan los saberes locales, las dinámicas comunitarias y las necesidades reales de la población infantil.

Con base en las orientaciones del MEN (2017), el desarrollo en la primera infancia se potencia mediante cuatro *actividades rectoras: juego, arte, literatura y exploración del medio*.

Cada actividad constituye un modo privilegiado de relación con el mundo y en conjunto, organiza experiencias pedagógicas intencionadas, culturalmente pertinentes y articuladas al cuidado cariñoso y sensible (ICBF, 2014).

La investigación implementa dichas actividades bajo cinco principios, centralidad de la interacción adulto–niñez, progresión y andamiaje desde lo que la niñez ya puede hacer hacia lo que puede lograr con apoyo, ambientes seguros y emocionalmente sensibles, aprovechamiento de materiales y saberes locales y evaluación formativa con evidencias observables (Vygotsky, 1978). A continuación, se especifican las cinco actividades rectoras:

- De acuerdo con Piaget (1952), el *juego* es una actividad espontánea en la que predomina la asimilación y mediante la cual el niño reinterpreta la realidad para construir y reorganizar sus esquemas cognitivos. En el curso del desarrollo, esta práctica transita por ejercicios sensoriomotores, simbolización y reglas, favoreciendo progresivamente las funciones ejecutivas, el lenguaje, la autorregulación y el pensamiento representacional. En el ámbito educativo, dicha mediación permite explorar, ensayar y socializar normas; por ello, se evidencia cuando sostiene escenas simbólicas por periodos crecientes, utiliza lenguaje funcional para coordinar acciones, respeta turnos y propone variaciones normativas, manifestando flexibilidad cognitiva y autocontrol.
- El *arte* se concibe como un campo de experiencia sensorial y simbólica que organiza percepciones, emociones e ideas, y que habilita formas personales de representación. En primera infancia, orienta el desarrollo de la creatividad, sensibilidad estética, la coordinación fina y la expresión emocional mediante la exploración de materiales, colores, texturas y formas (MEN, 2017).

- La *literatura* se entiende como práctica social del lenguaje oral y escrita que transmite memoria cultural y posibilita la construcción de significados. En edades tempranas, favorece la ampliación del vocabulario, la comprensión y el gusto por el lenguaje a través del contacto frecuente con relatos, rimas y portadores de texto significativos para su contexto (MEN, 2017).
- La *exploración del medio* se define como el acercamiento intencionado y curioso al entorno natural y sociocultural para describirlo, compararlo e indagar relaciones de causa y efecto. En la primera infancia, promueve actitudes de cuidado, habilidades iniciales de razonamiento y nociones básicas de observación y clasificación (MEN, 2017).

La *familia* constituye el entorno primario de cuidado, protección y socialización de la niñez. Se comprende como un sistema dinámico que se transforma en interacción con los procesos económicos, culturales y políticos del territorio; por ello, su análisis debe superar visiones únicas o estáticas e incorporar la diversidad de arreglos y trayectorias familiares (Donati et al., 2023).

Para la Constitución Política de Colombia (1991), la familia es el núcleo fundamental de la sociedad y se constituye por vínculos naturales o jurídicos. En el contexto rural, se configura como un entramado relacional anclado al territorio y a su economía basada en los recursos naturales, lo que modela las prácticas de cuidado, socialización y apoyo, familias que también merecen reconocimiento jurídico y social. De ahí que su abordaje requiera corresponsabilidad entre Estado, escuela y comunidad para garantizar condiciones de vida y oportunidades de desarrollo infantil acordes con la ruralidad.

4.4 Marco legal

El marco legal que orienta la investigación se organiza desde el nivel constitucional, normativa sectorial y los lineamientos técnicos nacionales. En su núcleo reconoce el interés superior de la niñez, la corresponsabilidad de familia–sociedad–Estado, la protección integral y la educación como derecho, con enfoque de inclusión, pertinencia cultural y atención al territorio.

En 1989, la Convención sobre los Derechos del Niño fue reconocida como un hito al establecer el principio del interés superior del niño, disponiendo que los Estados deben garantizar de manera prioritaria derechos esenciales como la nutrición, la salud y la educación desde la primera infancia. Por ello, corresponde a los Estados llevar a cabalidad dicho tratado mediante acciones concretas que fortalezcan el acompañamiento a las familias y la creación de entornos educativos que promuevan el bienestar integral de los niños y niñas en esta etapa (ONU, 1989).

Así mismo, se acoge la orientación técnica de UNICEF que sitúa la primera infancia como prioridad de derechos y recomienda intervenciones integrales, sensibles a la cultura y basadas en evidencia, con énfasis en vínculos receptivos, juego, lenguaje y ambientes protectores (UNICEF, 2017). Este marco se alinea con los objetivos de la investigación al garantizar oportunidades de aprendizaje temprano pertinentes para la ruralidad (Naciones Unidas, 2015).

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) incluyen metas que apuntan de manera directa a la niñez y la maternidad, el ODS 2 menciona que se debe garantizar una nutrición adecuada, el 3 con la salud y el bienestar, y el 4 con el acceso a una educación inclusiva y de calidad. En el campo educativo, esta visión adquiere un valor especial, pues invita a docentes,

familias y comunidades a trabajar de forma mancomunada para que estos derechos se hagan efectivos en la vida cotidiana de los niños y niñas (UNESCO, 2015).

La Constitución Política de 1991 establece en su artículo 44 que los derechos de los niños son fundamentales y prevalecen sobre los de los demás, asignando a la familia, la sociedad y el Estado la corresponsabilidad en su garantía (República de Colombia, 1991). La Ley 7 de 1979 instituyó el Sistema Nacional de Bienestar Familiar y dio origen al ICBF, disposición que fue reglamentada por el Decreto 2388 de 1979, mediante el cual se definió su estructura organizativa (Congreso de la República, 1979) se configura como un establecimiento público descentralizado, con personería jurídica, autonomía administrativa y patrimonio propio; su objeto es propender por la integración y el desarrollo armónico de la familia y garantizar la protección integral de la niñez mediante la formulación, coordinación y ejecución de programas de bienestar familiar. Su fin es asegurar el bienestar y la realización de la familia y de los niños y niñas, articulando acciones intersectoriales del Sistema Nacional de Bienestar Familiar en todo el territorio.

En el ámbito educativo, la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) reconoce la importancia de la educación inicial y, en su artículo 70, señala el rol fundamental de la familia en el desarrollo integral (Congreso de la República, 1994). Además, orienta la organización por niveles y modalidades, promueve la pertinencia y la flexibilidad curricular para contextos diversos incluida la ruralidad y fortalece el PEI, la participación de las familias en la vida escolar y la articulación escuela–comunidad. En este proyecto, dicho marco respalda estrategias de acompañamiento familiar, modelos pedagógicos flexibles y evaluación formativa alineados con las condiciones del territorio.

El Decreto 2082 de 1996, implanta los criterios para la atención educativa de población con discapacidad o con talentos excepcionales en cumplimiento de lo dispuesto por la Ley 115

de 1994. Esta normativa incorpora la diversidad como principio organizador del sistema educativo colombiano y orienta el diseño de estrategias pedagógicas diferenciadas, ajustadas a las condiciones particulares de los educandos. En el nivel de primera infancia, el decreto permite estructurar intervenciones que respondan a las características del desarrollo infantil, contemplen apoyos específicos y promuevan metodologías flexibles desde los ciclos iniciales. Esta etapa se considera prioritaria para la identificación de necesidades educativas especiales, lo que exige propuestas inclusivas que garanticen el acceso, la permanencia y la participación en entornos escolares adecuados.

En territorios rurales, el Decreto 2082 adquiere especial relevancia al permitir la adaptación de las prácticas educativas a las condiciones socioculturales y geográficas del entorno, la reglamentación contempla la posibilidad de implementar modelos flexibles, apoyos especializados y acciones intersectoriales que favorezcan el acceso, la permanencia y la participación de niños y niñas en situación de vulnerabilidad. Por ende, el marco legal respalda la construcción de propuestas pedagógicas pertinentes que articulen el enfoque de derechos con las realidades territoriales, en coherencia con los principios de equidad e inclusión definidos por la política pública.

La Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia) desarrolla la doctrina de protección integral y establece obligaciones de familia, sociedad y Estado para garantizar derechos en salud, educación y protección desde la primera infancia. Reconoce la necesidad de atención integral que comprende, entre otros, detección oportuna, promoción del cuidado y estimulación temprana, así como apoyos específicos para discapacidad y dispone medidas de restablecimiento de derechos y corresponsabilidad intersectorial (arts. 36, 38–41).

De manera complementaria, la Ley 1804 de 2016 eleva a política de Estado la Estrategia De Cero a Siempre, priorizando a madres gestantes, madres lactantes y niñas y niños de 0 a 6 años. Define la Ruta Integral de Atenciones (RIA) con enfoque de derechos y de territorio, y exige una atención intersectorial que articule salud, nutrición, educación inicial, protección y participación. Además, establece estándares de calidad, mecanismos de seguimiento y participación familiar para asegurar trayectorias de desarrollo y aprendizaje pertinentes y equitativas. En coherencia, la investigación articula acciones pedagógicas con cuidado cariñoso y sensible, fortalece la participación de las familias y aprovecha recursos locales, de modo que la inclusión trascienda el acceso y se traduzca en trayectorias educativas de calidad (Congreso de la República de Colombia, 2016).

El Decreto 1421 de 2017 reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, en desarrollo de lo establecido por la Ley 115 de 1994 y la Ley 1618 de 2013. Esta normativa define los criterios para la organización del servicio educativo, incluyendo la implementación de ajustes razonables, apoyos especializados y flexibilización curricular, con el fin de garantizar el acceso y la permanencia en condiciones de equidad.

En la primera infancia, la normativa establece la identificación temprana de barreras para el aprendizaje y la participación, con el fin de implementar apoyos pedagógicos adecuados desde los primeros ciclos, lo que orienta el diseño de propuestas educativas que respondan a las características del desarrollo infantil y promueve la flexibilización curricular como mecanismo de inclusión, se contempla la articulación intersectorial entre educación, salud y protección, para consolidar entornos accesibles y pertinentes. En contextos rurales, esta articulación permite

adaptar las prácticas pedagógicas a las condiciones del territorio, garantizando el acceso y la permanencia de niños y niñas con discapacidad en espacios educativos inclusivos.

Del mismo modo, la normativa vigente se constituye en un instrumento regulador que orienta la formulación de prácticas inclusivas, integrando el enfoque diferencial, territorial y de derechos en la atención educativa a la primera infancia con discapacidad. Su aplicación permite estructurar intervenciones coherentes con las condiciones del entorno y con los principios de equidad definidos por la política pública.

El Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) se concibe como la hoja de ruta de política pública a diez años que, mediante un pacto social participativo, fija prioridades y metas para el sistema educativo colombiano. Define desafíos estratégicos entre ellos la garantía del derecho a la educación, la articulación de niveles, la flexibilidad y pertinencia curricular, la formación docente y la priorización de la ruralidad y establece mecanismos de gobernanza, seguimiento y corresponsabilidad entre Nación y entidades territoriales. Para la primera infancia, orienta la provisión de una educación inicial de calidad, la articulación intersectorial y la reducción de brechas territoriales, en coherencia con el enfoque de derechos, la inclusión y el aprovechamiento de saberes y recursos locales; por ello, sirve como referente para situar las acciones del proyecto y asegurar su alineación con las prioridades nacionales en contextos rurales.

La Ley 2216 de 2022, emitida por el Congreso de Colombia, establece el marco legal para promover la educación inclusiva y el desarrollo integral de las personas con Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA). Estos trastornos se caracterizan por dificultades persistentes en la adquisición y uso de habilidades académicas como lectura, escritura y cálculo, sin que exista una causa atribuible a condiciones intelectuales, sensoriales o emocionales. En este

contexto, el Ministerio de Educación Nacional tiene la responsabilidad de formular lineamientos que orienten la formación docente en atención pedagógica especializada, con el fin de garantizar respuestas educativas pertinentes (Congreso de Colombia, 2022).

En relación con la cobertura territorial, aunque el texto legal no contempla disposiciones específicas para zonas rurales, su aplicación se extiende a todo el país mediante la responsabilidad asignada a las entidades territoriales. Estas, incluyendo municipios rurales, deben coordinar con el Gobierno nacional la implementación de estrategias pedagógicas, diagnósticos y procesos de formación docente. De este modo, se permite que las secretarías de educación ajusten los planes de acción a las condiciones locales, lo que favorece la equidad en el acceso a servicios educativos especializados y garantiza la inclusión en contextos diversos (Congreso de Colombia, 2022).

El desarrollo de esta política pública requiere la implementación de mecanismos que aseguren la sostenibilidad de las acciones propuestas, la asignación de recursos por parte de entidades como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y el Ministerio de Educación Nacional, junto con la participación activa de las secretarías de educación y salud, permite consolidar un enfoque intersectorial. Este enfoque no solo facilita la identificación y atención de los Trastornos Específicos del Aprendizaje, sino que también promueve la construcción de entornos escolares inclusivos, adaptados a las necesidades de cada territorio. En este contexto, la ley se configura como una herramienta normativa que fortalece el derecho a la educación desde una perspectiva de equidad y calidad (Congreso de Colombia, 2022).

La Ley 2328 de 2023 establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral en la Infancia y la Adolescencia, fija las bases conceptuales, técnicas, financieras y de gestión para garantizar progresivamente la atención integral de niñas, niños y adolescentes de 6 a 18 años, y

ordena una implementación por fases en el marco de los consejos de política social. Dispone la creación y coordinación intersectorial a través de una Comisión Intersectorial con secretaría técnica en el ICBF, bajo lineamientos del Consejo Nacional de Política Social; habilita veedurías ciudadanas para seguimiento y exige que el Gobierno proyecte y garantice recursos conforme a los marcos fiscal y de gasto de mediano plazo. Para territorios rurales, respalda la adaptación de la oferta y el cierre de brechas mediante articulación educación, salud, protección y corresponsabilidad territorial.

5. Diseño metodológico

Paradigma

El paradigma sociocrítico orienta la investigación hacia la transformación de la realidad social y educativa, asumiendo que el conocimiento no solo se limita a la observación e interpretación de los fenómenos, sino que constituye una herramienta de lucha y emancipación. Desde esta perspectiva, el investigador se reconoce como un agente de cambio que, inmerso en la comunidad y en el problema, busca promover procesos de reflexión crítica y acción colectiva que conduzcan a la superación de desigualdades y a la construcción de prácticas más justas y equitativas (Maldonado, 2018; Carr & Kemmis, 1988).

De acuerdo con Habermas (1987), la finalidad del conocimiento radica en la emancipación del sujeto, es decir, en la capacidad de analizar las condiciones que limitan su desarrollo y actuar para transformarlas. En esta misma línea, Freire (1970) sostiene que la educación crítica debe ser un proceso de liberación frente a las estructuras de opresión. El paradigma sociocrítico se centra en cuestionar las estructuras de dominación, injusticia e inequidad que afectan a los individuos, especialmente en contextos rurales donde las brechas frente al ámbito urbano son más evidentes.

La investigación que se desarrolla en el corregimiento de Berlín, municipio de Tona, se fundamenta en este paradigma porque busca generar cambios sociales significativos a corto y mediano plazo, fortaleciendo las prácticas pedagógicas relacionadas con la estimulación temprana y promoviendo un entorno educativo inclusivo y participativo. El investigador, más que observador, se convierte en líder y facilitador de procesos de transformación, impulsando la

participación activa de docentes, familias y comunidad en la construcción de alternativas que favorezcan el desarrollo integral de la primera infancia.

Lo más relevante en este enfoque es la práctica, entendida como el espacio donde se materializan las acciones de cambio social. El investigador cuestiona, critica y transforma, reconociendo que la investigación no se reduce a la producción académica, sino que se convierte en un compromiso ético y político con la equidad y la justicia social. Así, el paradigma sociocrítico permite que la investigación trascienda la comprensión de la realidad y se proyecte hacia la acción transformadora, contribuyendo a que la niñez campesina acceda a oportunidades de desarrollo integral en condiciones de igualdad frente a la niñez urbana.

5.1 Enfoque de investigación

La investigación cualitativa es el punto de partida para el desarrollo del proyecto, ya que permite comprender a profundidad las realidades sociales, culturales y educativas que afectan a la primera infancia en contextos rurales. Desde esta perspectiva, se privilegia la interpretación de significados, experiencias y prácticas cotidianas, reconociendo la voz de los actores involucrados como fuente principal de conocimiento (Hernández Sampieri et al., 2014; Denzin & Lincoln, 2011).

El enfoque cualitativo es una perspectiva orientada a comprender en profundidad los significados que las personas atribuyen a sus experiencias y prácticas dentro de un contexto específico. Se caracteriza por ser inductivo, flexible y emergente; no busca generalizar estadísticamente, sino interpretar la complejidad de los fenómenos a partir de la voz de los actores. Para ello emplea técnicas como la observación, las entrevistas en profundidad, los

grupos focales y el análisis de narrativas, con un investigador reflexivo que actúa como principal instrumento de recopilación e interpretación (Flick, 2015).

Interpretar un fenómeno desde el enfoque cualitativo implica ir más allá de los datos visibles, explorando las emociones, creencias, valores y relaciones que configuran la experiencia humana. El investigador actúa como un mediador que recoge, analiza y reconstruye las realidades sociales, generando comprensiones profundas que pueden orientar transformaciones en la práctica educativa y en las políticas públicas. Dado que busca comprender e interpretar la realidad social y educativa del corregimiento de Berlín, municipio de Tona, este enfoque permite observar y analizar las dinámicas propias de la cultura campesina, las costumbres locales y las pautas de crianza que influyen directamente en el desarrollo de la primera infancia.

A través de la inmersión en la Unidad de Servicio *El Mundo Creativo*, se privilegia la interacción entre adultos y niños como fuente de información, reconociendo que los significados y prácticas cotidianas construidas en la comunidad son esenciales para comprender cómo se configuran los procesos de estimulación temprana. De esta forma, el enfoque cualitativo posibilita interpretar la realidad desde las voces y experiencias de los actores involucrados, aportando una mirada situada y contextualizada que fortalece la pertinencia de la propuesta investigativa.

5.2 Tipo de investigación

La investigación se enmarca en el enfoque de Investigación-Acción Participativa (IAP), dado que no se limita únicamente a la descripción o interpretación de la realidad, sino que busca generar soluciones concretas a las problemáticas identificadas en la comunidad. Este tipo de investigación implica que el investigador se encuentre inmerso en el contexto, asumiendo un rol

activo en la planeación, la acción y la reflexión, etapas que permiten comprender la situación, intervenir de manera directa y analizar los resultados obtenidos (Kemmis & McTaggart, 2000).

De acuerdo con Vidal y Rivera (2007), la investigación-acción constituye una metodología que vincula el estudio de los problemas en un contexto determinado con programas de acción social, logrando simultáneamente conocimientos y transformaciones sociales. Sin embargo, la IAP amplía este horizonte al situar a la comunidad como coprotagonista del proceso, reconociendo que las personas no solo aportan información, sino que definen los problemas, formulan preguntas, co-recogen y analizan datos, y deciden las acciones a implementar. En palabras de Fals Borda (1946), la IAP democratiza el conocimiento y empodera a los actores sociales para transformar su realidad mediante ciclos iterativos de planear–actuar–observar–reflexionar, privilegiando los saberes locales junto con la evidencia sistemática (Colmenares & Piñero, 2008).

En el caso del corregimiento de Berlín, municipio de Tona, la IAP resulta pertinente porque permite que docentes, familias y comunidad campesina participen de manera directa en la identificación de necesidades, en la implementación de estrategias de estimulación en la primera infancia y en la reflexión sobre los resultados. Así, la investigación se convierte en un proceso colaborativo, reflexivo y transformador, en el que el conocimiento no depende exclusivamente de los investigadores, sino que se construye colectivamente para fortalecer el desarrollo integral de la primera infancia en contextos rurales.

5.3 Alcance, Delimitación, Limitaciones

El alcance de la investigación se centra en el diseño y la implementación de una propuesta de estimulación temprana dirigida a niños y niñas de 0 a 5 años en el corregimiento de

Berlín, municipio de Tona. El proyecto no se limita únicamente a la planeación, sino que busca aplicarse directamente con la población infantil y sus familias, generando experiencias pedagógicas que fortalezcan el desarrollo integral en dimensiones cognitivas, motrices, socioemocionales y lingüísticas.

La investigación se circunscribe exclusivamente al contexto rural del corregimiento de Berlín, municipio de Tona, en la Unidad de Servicio El Mundo Creativo. La población objeto de estudio corresponde únicamente a niños y niñas de primera infancia (0 a 5 años) vinculados a dicha unidad, junto con sus familias y cuidadores. El trabajo de campo se desarrollará durante el primer semestre del año 2026, limitándose a este periodo de tiempo y a este espacio educativo específico. No se incluyen otras veredas, instituciones educativas ni grupos etarios diferentes, pues el interés se centra en la estimulación temprana en la primera infancia dentro de este escenario rural particular.

Entre las principales limitaciones previstas se encuentra la dificultad de que solo una de las investigadoras pueda estar inmersa de manera permanente en la comunidad, lo que restringe la presencia continua del equipo completo en el campo. Asimismo, factores externos como las condiciones climáticas, el acceso vial o la disponibilidad de las familias pueden afectar el desarrollo de talleres y actividades programadas. La financiación limitada y la posibilidad de imprevistos logísticos, como la imposibilidad de desplazamiento de algunas integrantes, constituyen restricciones que podrían incidir en el cumplimiento total de las acciones proyectadas. A pesar de ello, se contempla la implementación de planes alternativos que permitan avanzar en el proceso investigativo y garantizar la participación activa de la comunidad.

5.4 Método de la investigación

El enfoque metodológico que se implementa en esta investigación es de tipo inductivo-deductivo, ya que permite observar y analizar los hechos que afectan el desarrollo integral de niños y niñas entre los 0 y 5 años en contextos rurales vulnerables. Este enfoque parte de la observación directa y la experiencia situada, transitando de lo particular a lo general, con el propósito de construir conclusiones válidas que puedan orientar estrategias pedagógicas pertinentes en estimulación temprana (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

El enfoque inductivo-deductivo, facilita la comprensión profunda de las dinámicas de estimulación en la primera infancia rural, reconociendo los saberes locales, las prácticas de crianza campesina y las condiciones estructurales que inciden en el desarrollo infantil. Así, se prioriza la creación de ambientes pedagógicos accesibles, afectivos y contextualizados, que promuevan el desarrollo integral de los niños y niñas como sujetos de derechos, en articulación con la familia, la comunidad y las instituciones educativas.

El enfoque inductivo-deductivo articula dos lógicas complementarias: el razonamiento inductivo, que parte de observaciones y casos particulares para identificar patrones, categorías y proposiciones que alimentan explicaciones más generales o teoría emergente, moviéndose “de lo particular a lo general” (Hernández Sampieri, et al,1990); y el razonamiento deductivo, que inicia en marcos teóricos o hipótesis y desciende “de lo general a lo particular” para contrastarlas empíricamente mediante el método hipotético-deductivo (Popper, eat,1965).

5.5 Técnicas de recolección de información

5.5.1 Tipo de información

En el desarrollo del proyecto de investigación se identifican dos tipos de fuentes de información: primarias y secundarias, las fuentes primarias corresponden a los datos que la investigadora obtiene directamente en el contexto rural del corregimiento de Berlín, municipio de Tona, mediante la aplicación de instrumentos como la encuesta a familias pertenecientes a la unidad, la observación participante, escala de valoración, ficha de caracterización, entre otros. La información primaria se caracteriza por su pertinencia contextual y por su capacidad para reflejar la realidad específica del territorio. (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2014).

Las fuentes secundarias comprenden documentos previamente elaborados que permiten sustentar teóricamente la investigación, contextualizar el problema y contrastar los hallazgos obtenidos en campo; estas abarcan teorías pedagógicas de relevancia internacional, como la sociocultural de Vygotsky, el desarrollo cognitivo de Piaget y el método de las Hermanas Agazzi, que aportan fundamentos conceptuales para comprender los procesos de aprendizaje y estimulación en la primera infancia.

5.5.2 Tipo de muestreo

La investigación adopta un muestreo probabilístico de tipo aleatorio simple. En este tipo de muestreo, todas las familias de la población tienen la misma probabilidad conocida de ser seleccionadas, de manera que la elección de los participantes se realiza al azar y no depende del juicio previo de las investigadoras (Hernández Sampieri et al., 2014).

5.5.3 Instrumentos de recolección de información

La investigación aplica la triangulación de la información mediante la comparación de datos obtenidos en la ficha de caracterización, encuestas y test de diagnóstico, con el fin de garantizar coherencia y validez en los resultados. Esta estrategia permite contrastar percepciones familiares, observaciones y valoraciones del desarrollo infantil, asegurando que los hallazgos emerjan de la convergencia de diversas fuentes.

Las categorías del proyecto desarrollo integral, estimulación temprana, estrategias pedagógicas, actividades rectoras y familia en contexto rural se operacionalizan mediante indicadores como prácticas de crianza, interacción afectiva, motricidad, lenguaje y participación familiar. La matriz de convergencia (Apéndice A) organiza la relación entre problema, objetivos, categorías, indicadores e instrumentos, asegurando coherencia metodológica y rigurosidad en el diseño de los instrumentos.

La investigación utilizará como instrumentos principales de recolección de información la ficha de caracterización sociofamiliar, la encuesta y el test de diagnóstico. Estos tres instrumentos se articulan con el enfoque cualitativo del estudio y con el propósito de comprender, en profundidad, las condiciones de vida, prácticas de crianza de las familias participantes y como manejan la estimulación en la primera infancia.

5.5.3.1 Ficha de caracterización sociofamiliar.

La ficha de caracterización tiene como objetivo recoger información básica y contextual de cada familia participante, con el fin de describir su situación socioeconómica, educativa y habitacional, así como aspectos relacionados con la composición del hogar y las condiciones de cuidado de la primera infancia. Este instrumento incluye variables como: número de integrantes

de la familia, nivel educativo de madres y padres, tipo de vivienda, acceso a servicios básicos, ocupación principal de los cuidadores, situación de salud relevante y participación en programas institucionales.

La ficha se diligenciará con la madre, padre o cuidador principal durante los encuentros en el hogar, llamada telefónica o la olla comunitaria. La información obtenida permitirá construir perfiles sociofamiliares de las 21 familias, identificar factores de vulnerabilidad y potencialidades del contexto rural, y establecer relaciones entre estas condiciones y las oportunidades de estimulación temprana que reciben niñas y niños de 0 a 5 años, cabe señalar que este instrumento es prestado y pertenece al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). *Ver anexo 1*

5.5.3.2 Encuesta.

La encuesta es una técnica de investigación que permite recopilar información estandarizada sobre percepciones, comportamientos o conocimientos de una población específica. Según Casas Anguita et al. (2003, p. 528), es “un procedimiento sistemático de recogida de datos mediante preguntas formuladas a una muestra representativa, con el fin de conocer aspectos relevantes de una realidad social”

La encuesta se aplicará a padres de familia de niños y niñas entre 0 y 5 años vinculados a la Unidad de Servicio El Mundo Creativo, con el objetivo de recoger información sobre su percepción técnica, la identificación del problema y las prácticas de estimulación en el hogar. Este instrumento permitirá comprender cómo las familias interpretan y aplican la estimulación temprana en contextos rurales, reconociendo sus saberes, rutinas y condiciones particulares. Se utilizará un cuestionario estructurado compuesto por preguntas cerradas, lo que facilita el análisis

y permite categorizar las respuestas de manera clara. Las preguntas estarán organizadas por indicadores previamente definidos en la matriz de congruencia.

Se empleará una escala de Likert de 4 categorías para cada indicador, adaptada a la comprensión de los participantes: (Siempre, Algunas veces, Casi nunca, Nunca). Esta escala permite valorar la frecuencia y consistencia de las prácticas familiares en torno a la estimulación sensorial, motriz, lingüística y socioemocional. La encuesta se ajustará según las edades de los niños. Se diseñarán versiones diferenciadas para familias con:

- Gestantes (control prenatal, salud materna y estimulación) (Ver Apéndice B)
- Lactantes (nutrición, vínculo afectivo y estimulación) (Ver Apéndice C)
- Caminadores (desarrollo motor, exploración del entorno, inicio del lenguaje y fortalecimiento de la autonomía) (Ver Apéndice D)
- Niños de 2 a 5 años (rutinas, juego, lenguaje, autonomía y estimulación) (Ver Apéndice E)

Esta diferenciación garantiza que las preguntas sean pertinentes y contextualizadas, respetando las etapas del desarrollo infantil y las prácticas propias de cada grupo familiar. Asimismo, se aclara que en el Apéndice B, C, D y E se presentará cada una de las cuatro encuestas utilizadas, con el fin de ofrecer transparencia metodológica y permitir la revisión detallada de los instrumentos empleados en la investigación (Ver apéndices B, C, D y E).

5.5.3.3 Test de diagnóstico (Escala Cualitativa)

El test de diagnóstico se emplea como una estrategia inicial que permite conocer las condiciones reales en las que se encuentra la población infantil participante del proyecto, mediante su aplicación, se logra identificar el nivel de desarrollo presente en las diferentes áreas

de la estimulación integral, así como las posibles dificultades y necesidades que requieren atención prioritaria. Este proceso facilita una comprensión más precisa de las características individuales, lo que contribuye a orientar de manera adecuada la planificación de las actividades pedagógicas y las acciones de intervención.

En relación con ello, Haeussler y Marchant (2006) señalan que el test de desarrollo infantil permite evaluar de manera sistemática las habilidades psicomotoras, cognitivas y comunicativas del niño, facilitando la detección temprana de áreas que requieren fortalecimiento.

El test de diagnóstico se constituye en una herramienta fundamental para sustentar las estrategias de estimulación integral aplicadas en el contexto del corregimiento de Berlín, Tona. Su uso posibilita una valoración objetiva del desempeño infantil, lo que favorece la adecuación de las actividades pedagógicas a las necesidades reales de la población atendida. Además, contribuye al seguimiento progresivo del desarrollo, permitiendo reconocer avances y ajustar oportunamente las acciones implementadas en el proceso de intervención. Cabe señalar que este instrumento es prestado y pertenece al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) (*Ver anexo 2*).

5.5 Población

La población objeto de investigación está conformada por 61 familias con niñas y niños entre 0 y 5 años, pertenecientes a un contexto rural vulnerable del corregimiento de Berlín, municipio de Tona, predominantemente del estrato socioeconómico 1. Estas familias enfrentan limitaciones sociales, económicas, educativas y de salud que inciden de manera directa en el desarrollo integral de la primera infancia, evidenciándose barreras estructurales para el acceso a

experiencias de estimulación temprana en la Unidad de Servicio El Mundo Creativo, ubicada en el Colegio Luz de la Esperanza, sede A.

5.6 Muestra

La muestra del estudio estará conformada por 21 familias con niñas y niños de 0 a 5 años vinculadas a la Unidad de Servicio El Mundo Creativo (modalidad Educación Inicial Campesina, ICBF) en el corregimiento de Berlín, municipio de Tona (Santander). La referencia a “0 años” comprende tanto a madres gestantes como a bebés en etapa de lactancia.

Tabla 1 Beneficiarios integrantes de la muestra

<i>Nivel</i>	<i>Número de beneficiarios</i>
<i>Madres gestantes</i>	3
<i>Madres lactantes</i>	6
<i>Caminadores</i>	3
<i>Niños y niñas de 2 a 5 años</i>	9
<i>Total</i>	21

Nota. La tabla fue elaborada por las investigadoras.

5.7 Criterios de inclusión de la muestra

Para la selección de la muestra se establecieron los siguientes criterios de inclusión:

- Residir en zona rural del corregimiento de Berlín, municipio de Tona, garantizando coherencia con el contexto territorial del estudio.
- Pertenecer a la Unidad de Servicio El Mundo Creativo en la modalidad Educación Inicial Campesina (ICBF).
- Contar con niñas y niños entre 0 y 5 años (incluyendo madres gestantes y lactantes), así como la participación activa de madres, padres o cuidadores principales en el proceso investigativo.

- Aceptar voluntariamente participar en la investigación mediante la firma del consentimiento informado, comprometiéndose a colaborar en la aplicación de instrumentos y actividades propuestas.
- Trabajar exclusivamente con la población seleccionada correspondiente a 21 familias, respetando el rango de edad definido y evitando la inclusión de otros grupos etarios o unidades distintas.

5.8 Delimitación

5.8.1 Delimitación espacial

El estudio delimita su población a niñas y niños de 0 a 5 años residentes en las veredas del corregimiento de Berlín, municipio de Tona (Santander), vinculados a la Unidad de Servicio *El Mundo Creativo* del Colegio Luz de la Esperanza, sede A (km 4 vía Vetás), pertenecientes mayoritariamente al estrato socioeconómico 1. La mención de “0 años” comprende tanto a madres gestantes como a bebés en etapa de lactancia.

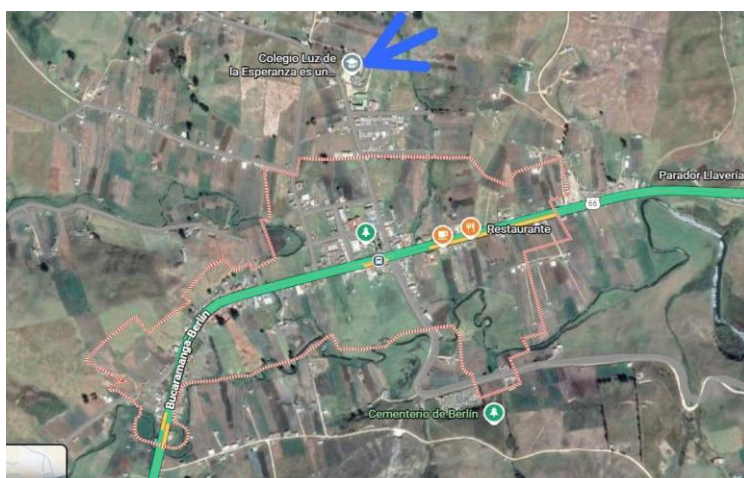


Figura 1. Ubicación de la Unidad de Servicio El Mundo Creativo en el corregimiento de Berlín

5.8.2 Delimitación temporal

La presente investigación se desarrolló durante el año 2025 -2 y se extenderá hasta el año 2026 -1, abarcando un tiempo estimado de un año.

5.9 Técnicas para presentación de información

Para la recolección y presentación de la información se utilizaron instrumentos proporcionados por el ICBF, específicamente la Ficha de Caracterización Sociofamiliar y el Test de Diagnóstico (Escala de Valoración Cualitativa), los cuales fueron previamente aprobados por el operador de la Unidad de Servicio y contaron con el respectivo visto bueno institucional. Estos instrumentos permitieron realizar el diagnóstico inicial del desarrollo infantil y la caracterización del contexto familiar, garantizando pertinencia técnica, validez institucional y coherencia con los lineamientos de Educación Inicial establecidos por el ICBF.

Adicionalmente, las investigadoras diseñaron cuatro encuestas dirigidas a los diferentes grupos poblacionales: gestantes, lactantes, caminadores y niños de 2 a 5 años, con el propósito de profundizar en prácticas de estimulación, dinámicas familiares y estrategias pedagógicas en el contexto rural. Estos instrumentos fueron elaborados con base en la matriz de convergencia del proyecto, asegurando coherencia entre objetivos, categorías e indicadores.

Para fortalecer la validez de contenido, los instrumentos fueron sometidos a revisión por expertos: el Doctor Diego Fernando Silva Prada, la Profesora Psicóloga Shirley Lizeth Calderón Rondón, docentes de UNIMINUTO, y la Psicóloga Martha Bibiana Meléndez Burgos, profesional de Apoyo Psicosocial del ICBF. Su evaluación permitió realizar ajustes técnicos y garantizar la pertinencia metodológica de las preguntas formuladas.

5.9.1 Aval integumentos de recolección de información

Con el propósito de garantizar la validez, pertinencia y coherencia metodológica de los instrumentos diseñados por las investigadoras, se desarrolló un proceso de validación mediante juicio de expertos disciplinares en el campo de la educación infantil y el desarrollo integral en la primera infancia. Este procedimiento permitió aportar mayor objetividad y rigor al estudio, verificando la correspondencia entre los objetivos, las categorías de análisis y los ítems formulados.

Los instrumentos sometidos a validación fueron las cuatro encuestas diseñadas para los grupos poblacionales (gestantes, lactantes, caminadores y niños de 2 a 5 años), así como los formatos complementarios construidos en el marco del proyecto. La evaluación se realizó considerando criterios de claridad, coherencia, redacción, pertinencia, factibilidad y adecuación al contexto rural del corregimiento de Berlín, municipio de Tona, fortaleciendo así la validez de contenido.

Las observaciones y recomendaciones de los expertos permitieron realizar ajustes técnicos orientados a mejorar la precisión, consistencia interna y contextualización de los instrumentos. Se consolidó el aval formal mediante los respectivos formatos de validación firmados por los expertos, los cuales se adjuntan en los anexos como evidencia del rigor metodológico y la calidad científica del estudio (Ver anexo 3, 4 y 5).

5.10 Diseño de investigación

Tabla 2. Diseño de la investigación

Fase del proceso IAP	Descripción	Técnicas aplicadas
Diagnóstico participativo	Identificación de las limitaciones que afectan el desarrollo integral de niños y niñas de 0 a 5 años en el corregimiento de Berlín, incluyendo factores sociales, económicos, educativos y de salud. Se reconoce la brecha de acceso a estimulación temprana en contextos rurales y se visibilizan saberes locales y prácticas de crianza campesina.	- Observación participante. - Encuestas a familias y docentes. - Test de desarrollo. - Conversatorios comunitarios. - Revisión documental (ICBF, UNICEF, MEN) - Mapeo de recursos locales (materiales, espacios, redes de apoyo).
Planificación participativa	Diseño conjunto de una propuesta de estimulación situada, basada en rutinas de vida práctica, materiales del entorno y vínculos familia-escuela. Se articulan los aportes del método Agazzi con los cinco componentes de la Educación Inicial Campesina (EIC).	- Talleres, capacitación con familias y docentes. - Talleres de planificación. - Reuniones de planeación comunitaria. - Construcción colectiva de cronogramas. - Selección de actividades rectoras (juego, arte, literatura, exploración) - Diseño de ambientes pedagógicos.
Implementación colaborativa	Desarrollo de acciones pedagógicas en la Unidad de Servicio, aplicando estrategias de estimulación con acompañamiento familiar. Se promueve el uso del “museo del pobre” y la corresponsabilidad en el cuidado infantil.	- Aplicación de actividades con niños y niñas. - Acompañamiento docente y familiar. - Observación. - Registro fotográfico y audiovisual. - Capacitaciones comunitarias. - Uso de materiales accesibles del entorno rural.
Reflexión crítica	Evaluación de los avances en el desarrollo infantil, análisis de la corresponsabilidad familiar y comunitaria, y ajuste de las estrategias pedagógicas. Se documentan aprendizajes, retos y transformaciones en las prácticas de crianza y en los vínculos escuela-hogar.	- Socialización de resultados. - Grupos focales y círculos de reflexión con familias y docentes. - Sistematización de experiencias. - Retroalimentación comunitaria
Reajuste y mejora continua	Reformulación de estrategias	-Sistematización de experiencias y nuevas propuestas.

5.9 Consideraciones éticas

El proyecto de investigación fue presentado ante el Comité de Ética de la Rectoría Oriente, adjuntando los respectivos formatos requeridos, entre ellos: la declaración de aspectos éticos y de propiedad intelectual, la autorización para el uso de derechos de imagen sobre fotografías y fijaciones audiovisuales, el asentimiento de los niños, el modelo de consentimiento

informado y el aval para la ejecución del trabajo de investigación. Este proceso evidencia la revisión y aprobación del estudio, garantizando que su desarrollo se enmarque en principios de responsabilidad, transparencia y rigor ético.

La consideración ética resulta especialmente relevante dado que el estudio se desarrolla con una población vulnerable, conformada por madres gestantes, madres lactantes, bebés y niños en edad de educación inicial. Se reconoce la importancia de salvaguardar la integridad, la dignidad y los derechos de los participantes, garantizando que las prácticas investigativas se ajusten a la ética profesional y a la normativa vigente.

Asimismo, se establece que la investigación es de riesgo mínimo, ya que las actividades propuestas corresponden a interacciones pedagógicas, lúdicas y de observación que no implican daño físico, psicológico ni social para los participantes.

No obstante, desde una perspectiva ética rigurosa, se identifican algunos riesgos asociados a la implementación de la metodología en diferentes dimensiones:

En el aspecto humano, las investigadoras desarrollarán actividades participativas, educativas y de acompañamiento orientadas al fortalecimiento del desarrollo infantil y el bienestar materno. En este proceso, pueden presentarse riesgos como posibles afectaciones físicas derivadas del desplazamiento hacia zonas rurales de difícil acceso, exposición emocional durante la aplicación de entrevistas o interacciones con las familias, dificultades en la comprensión del consentimiento informado especialmente en madres con bajo nivel educativo, y riesgos relacionados con la confidencialidad de la información. Asimismo, se contemplan posibles tensiones derivadas del desconocimiento de prácticas culturales locales o el uso de

lenguaje técnico que limite la participación de la comunidad, así como riesgos de discriminación involuntaria por género, etnia o condición socioeconómica.

En cuanto al aspecto ambiental, se reconoce la posibilidad de generar impactos asociados al desarrollo de las actividades del proyecto, tales como la generación de residuos, el uso de materiales y el transporte hacia la zona rural. Además, las condiciones climáticas del corregimiento de Berlín, caracterizadas por bajas temperaturas y lluvias intensas, pueden representar riesgos durante la ejecución de las actividades.

Respecto a la biodiversidad, se contemplan posibles afectaciones relacionadas con el manejo inadecuado de residuos orgánicos, lo cual podría generar proliferación de insectos, malos olores o alteraciones en el entorno inmediato de la comunidad educativa, afectando el equilibrio del ecosistema local.

Frente a estos riesgos, se establecen medidas orientadas a su prevención y mitigación. En el ámbito humano, se implementará el uso de elementos de protección personal durante las actividades, especialmente en la interacción con gestantes y lactantes, así como prácticas de higiene como el lavado de manos y la desinfección antes y después de cada encuentro. Se garantizará la aplicación adecuada del consentimiento informado y el asentimiento de los niños, conforme a la Ley 1090 de 2006, y la protección de datos personales de acuerdo con la Ley 1581 de 2012. Asimismo, se adoptará un enfoque diferencial que reconozca las particularidades de género, edad y contexto sociocultural, promoviendo el respeto, la inclusión y la participación activa de la comunidad.

Se fomentará la participación de madres y líderes comunitarios en el desarrollo de la investigación, así como la adaptación lingüística y cultural de los materiales pedagógicos, con el fin de garantizar una comunicación clara, pertinente y accesible para todos los participantes.

En el ámbito ambiental y de biodiversidad, se promoverá el manejo adecuado de residuos, la selección responsable de materiales y el control de factores como la humedad y la ventilación, evitando la generación de lixiviados, malos olores o afectaciones al entorno natural.

El equipo investigador contará con capacitación previa en temas relacionados con ética, trabajo comunitario y primeros auxilios, además de protocolos de seguridad para el desplazamiento y el desarrollo de actividades en campo. Se realizará un monitoreo continuo de los posibles impactos, acompañado de procesos de evaluación participativa con la comunidad, asegurando un desarrollo pedagógico responsable, ético y contextualizado, orientado al bienestar de la población participante y al respeto por el entorno.

Se subraya la necesidad de mantener criterios éticos durante el trabajo de campo, lo cual implica el respeto por la cultura, la ruralidad y las creencias de las familias participantes. Previo a la aplicación de cualquier técnica o instrumento, se contempla la firma de los consentimientos informados y las autorizaciones correspondientes, incluyendo aquellas relacionadas con el uso de imágenes, con el fin de garantizar la transparencia y el respeto hacia los participantes.

Estos procedimientos evidencian el compromiso ético de la investigación y fortalecen la validez de los resultados obtenidos, asegurando que estos se construyan desde un enfoque humanizado, respetuoso y contextualizado hacia las familias y la primera infancia en el contexto rural estudiado (ver anexos 6, 7, 8, 9 y 10).

7. Presupuesto

Tabla 4. Presupuesto investigación

Concepto	Cantidad	Valor Unitario (COP)	Valor Total (COP)
Materiales de oficina (hojas, lapiceros, carpetas, marcadores)	1 paquete	\$120.000	\$120.000
Impresiones y fotocopias (instrumentos)	400 páginas	\$150	\$60.000
Encuestas impresas	120 copias	\$200	\$24.000
Impresión guía práctica para familias	60 copias	\$5.000	\$300.000
Transporte para trabajo de campo	8 viajes	\$25.000	\$200.000
Material pedagógico para jornadas (cartulina, colores, cinta, hojas)	1 kit	\$150.000	\$150.000
Refrigerios jornadas pedagógicas	4 jornadas	\$80.000	\$320.000
Portafolio empastado para jurados	2	\$45.000	\$90.000
Total estimado			\$1.264.000

Fuente: Autoras

8. Desarrollo de objetivos

8.1 Objetivo específico 1

Identificar las necesidades y características del desarrollo de los niños y niñas de 0 a 5 años, considerando los factores familiares, sociales y educativos del contexto rural del corregimiento de Berlín.

Para alcanzar este propósito, se recurre a la triangulación de información, entendida como la utilización de diferentes instrumentos que permiten contrastar y enriquecer la información obtenida, garantizando mayor objetividad en el análisis (Hernández, 2014).

Considerando esto, la triangulación se desarrolla a partir de la articulación entre los instrumentos aplicados (ficha de caracterización sociofamiliar, encuestas y test de diagnóstico) y las categorías de análisis definidas en la investigación (desarrollo integral, estimulación temprana, estrategias pedagógicas, actividades rectoras y familia en contexto rural). Cada categoría se operacionaliza mediante indicadores específicos como prácticas de crianza, interacción afectiva, lenguaje, motricidad y participación familiar, los cuales son analizados de manera transversal en los distintos instrumentos.

La triangulación permite contrastar la información obtenida desde diferentes perspectivas: lo que reportan las familias en las encuestas, lo que se evidencia en la ficha de caracterización y lo que se observa en el test de diagnóstico. Este cruce de información posibilita identificar coincidencias, diferencias y vacíos, evitando interpretaciones parciales o sesgadas.

Así, más que una simple recopilación de datos, la triangulación se convierte en un proceso de validación interna del estudio, ya que los hallazgos emergen de la convergencia entre categorías, indicadores e instrumentos, lo que fortalece la objetividad, la credibilidad y la

profundidad del análisis en relación con el desarrollo infantil en el contexto rural del corregimiento de Berlín.

El primer instrumento corresponde a la ficha de caracterización sociofamiliar, diseñada y avalada por el ICBF y aplicada a 21 familias de la comunidad, este recurso se emplea con el fin de obtener datos relevantes sobre las condiciones de vida, dinámicas familiares y factores socioeconómicos que inciden en el desarrollo infantil. La ficha se compone de ítems relacionados con salud, educación, vivienda, composición del hogar y prácticas de crianza (Ver anexo 1) su aplicación se realizó en el año 2025 en el segundo semestre y permitió identificar aspectos significativos como:

- La presencia de necesidades básicas insatisfechas en alimentación y vivienda.
- La importancia de reconocer las experiencias culturales propias de las familias campesinas.
- Las limitaciones derivadas de factores externos como el clima y el desplazamiento, que dificultaron la aplicación de los instrumentos en algunos sectores.

El análisis de los resultados evidencia tanto facilidades como dificultades en el proceso, entre las facilidades se destaca la disposición de las familias para participar y compartir información; mientras que las dificultades se relacionan con las condiciones geográficas y climáticas que afectaron la logística de aplicación, en varios casos los traslados hacia las veredas resultaron complejos debido a las lluvias constantes, que ocasionaron el desbordamiento de quebradas y el deterioro de las vías de acceso, lo cual limitó la continuidad y la cobertura de la recolección de datos.

El corregimiento de Berlín se reconoce como un territorio vulnerable debido a que se encuentra ubicado en un ecosistema de páramo, caracterizado por condiciones climáticas extremas, bajas temperaturas y suelos con limitada capacidad productivas, estas particularidades ambientales restringen las posibilidades de desarrollo agrícola y económico de las familias campesinas, al tiempo que dificultan el acceso a servicios básicos como salud, educación y vías de comunicación, la fragilidad ecológica del páramo, sumada a la dispersión poblacional y a la escasa presencia institucional, incrementa las brechas sociales y educativas que afectan directamente a la primera infancia, situando a los niños y niñas en un contexto de riesgo que demanda propuestas pedagógicas pertinentes y adaptadas a la ruralidad. Estas condiciones reflejan la vulnerabilidad del territorio y la necesidad de considerar factores ambientales en la planificación metodológica.

Análisis del contexto rural y su incidencia en la formulación de estrategias

En coherencia con los hallazgos obtenidos, se hace necesario profundizar en las realidades propias del sector rural del corregimiento de Berlín, dado que estas inciden directamente en el desarrollo integral de la primera infancia y en la ejecución del proyecto.

El contexto rural se caracteriza por dinámicas familiares campesinas y economías sustentadas en actividades agrícolas, lo que genera escenarios de vulnerabilidad asociados a las limitaciones en el acceso a servicios básicos, sin embargo, constituye un espacio de riqueza cultural en el que las prácticas de crianza se encuentran atravesadas por saberes tradicionales y experiencias comunitarias. Arias Gaviria (2021) señala que la educación rural debe reconocer al campesinado como sujeto de derechos y valorar sus prácticas culturales como parte esencial de los procesos formativos, mientras que Osorio Arrieta (2024) resalta la influencia de los vínculos comunitarios y las tradiciones en la relación entre familia y escuela.

Por otra parte, las prácticas de crianza se encuentran atravesadas por saberes tradicionales y experiencias comunitarias que deben ser reconocidas como parte fundamental del proceso pedagógico, en el contexto rural, dichas pautas se reflejan en la transmisión de valores, costumbres y conocimientos en la vida cotidiana, donde la familia y la comunidad cumplen un papel activo en la formación infantil. Estas pautas incluyen la enseñanza de hábitos agrícolas, el respeto por la naturaleza y la participación en actividades colectivas, lo que fortalece la identidad cultural y el sentido de pertenencia. Reconocerlas en la educación inicial permite articular la escuela con la vida comunitaria y potenciar el desarrollo integral desde un enfoque situado y culturalmente pertinente.

El impacto de la ficha de caracterización sociofamiliar trasciende el ámbito diagnóstico, ya que permite orientar la toma de decisiones pedagógicas acordes a las necesidades identificadas. A partir de la información recolectada, se proyecta el diseño de estrategias contextualizadas como la elaboración de una guía práctica para familias, el fortalecimiento de espacios de orientación en estimulación temprana y la implementación de actividades rectoras adaptadas a los recursos disponibles en el entorno rural.

A continuación, se presentan los saberes tradicionales y las prácticas comunitarias que orientan las pautas de crianza en las familias de Berlín.

Tabla 5. Hallazgos obtenidos instrumento ficha de caracterización

Pauta de crianza	Número de familias (21)	Aspecto destacado
Saberes tradicionales	18	Se evidencia la transmisión de prácticas de crianza a través de la oralidad familiar, especialmente durante la lactancia y el posparto. Llamam la atención saberes propios del contexto rural como la “dieta” de aproximadamente 40 días para la madre, el uso de paño o abrigo en la cabeza para evitar el “sereno”, así como cuidados específicos del bebé relacionados con creencias

		culturales: evitar que personas en periodo menstrual o que hayan tenido relaciones recientes carguen al recién nacido, y la creencia de que algunas personas, especialmente con ojos claros, pueden “ojear” o afectar al niño. Estas prácticas reflejan la permanencia de conocimientos tradicionales que orientan el cuidado materno e infantil en la comunidad.
Trabajo agrícola	15	Se observa la vinculación de los niños y niñas en actividades del campo, promoviendo desde edades tempranas el desarrollo de la responsabilidad, la disciplina y el compromiso con las labores familiares.
Respeto por la naturaleza	20	Se identifica la formación de una conciencia ambiental a partir de prácticas cotidianas de cuidado del entorno, favoreciendo actitudes de respeto y uso responsable de los recursos naturales desde la primera infancia.
Solidaridad comunitaria	17	Se evidencia el fortalecimiento de valores como la cooperación, el apoyo mutuo y la ayuda entre miembros de la comunidad, lo cual favorece la convivencia y las relaciones sociales.
Roles familiares ampliados	19	Se destaca la participación activa de la familia extensa, especialmente abuelos y tíos, en los procesos de crianza, lo que contribuye al acompañamiento constante y a la transmisión de experiencias y saberes.
Modelos de autoridad	14	Se identifican prácticas de crianza basadas en el respeto hacia los adultos y el cumplimiento de normas, lo que orienta el comportamiento y la formación de valores en los niños y niñas.
Roles de género en la crianza	19	Se evidencia la permanencia de roles tradicionales en la dinámica familiar, donde la mujer asume principalmente el cuidado, la crianza y el acompañamiento de los hijos, mientras que el hombre se desempeña como proveedor económico mediante labores agrícolas. Esta distribución de roles continúa siendo predominante en el contexto rural analizado.
Tradiciones culturales	16	Se evidencia la preservación de prácticas culturales como festividades, juegos tradicionales y narraciones, las cuales fortalecen la identidad cultural y promueven la interacción social.

Fuente autoras

En el proceso de seguimiento al desarrollo infantil se aplican escalas colectivas de valoración cualitativa (Ver anexo 1) con el propósito de observar y reconocer los avances de los niños y niñas en las diferentes dimensiones de su desarrollo. Este instrumento permite identificar aspectos relacionados con la relación consigo mismo, con los demás y con el entorno, considerando elementos como la comunicación, la interacción, la autonomía y la exploración del medio. A partir de la observación pedagógica realizada durante las actividades y momentos de la jornada, se registran evidencias que permiten ubicar el desarrollo infantil en categorías como esperado, avanzado o en alerta, con el fin de orientar acciones pedagógicas que favorezcan el desarrollo integral de los niños y niñas en su contexto familiar y educativo.

La *guía de escalas cualitativas* se presenta de manera estructurada y organizada por dimensiones del desarrollo infantil, en las cuales se incluyen ítems que describen comportamientos observables. Cada ítem se valora mediante categorías cualitativas como esperado, avanzado o en alerta, lo que permite ubicar el nivel de desarrollo del niño o niña. Asimismo, el instrumento incluye orientaciones para su aplicación, basadas en la observación directa en contextos cotidianos, facilitando el registro sistemático de evidencias durante las actividades pedagógicas.

Dentro de esta estructura se contemplan ítems específicos que permiten evaluar aspectos como la comunicación (expresión verbal y no verbal), la interacción social (relación con pares y adultos), la motricidad gruesa y fina, la autonomía en actividades cotidianas y la capacidad de exploración del entorno. Estos ítems posibilitan realizar una valoración integral, facilitando la identificación de logros, avances progresivos y posibles dificultades en el desarrollo infantil.

En cuanto a su aplicación, el instrumento se implementa en el corregimiento de Berlín, municipio de Tona, en la Unidad de Servicio donde se atiende a la primera infancia. Este

contexto rural permite evidenciar particularidades relacionadas con las condiciones de vida de las familias, las dinámicas comunitarias y las oportunidades de estimulación disponibles en el entorno. La aplicación de las escalas cualitativas permite reconocer la influencia del contexto sociocultural en el desarrollo de los niños y niñas.

Los hallazgos más relevantes evidencian que los niños y niñas presentan avances significativos en dimensiones como la interacción social y la motricidad gruesa, lo que se refleja en la participación activa en actividades grupales y en el adecuado control corporal. Sin embargo, en el grupo de caminadores, pertenecientes a un contexto rural, se identifican algunas dificultades en el desarrollo del lenguaje y la motricidad fina.

En relación con el lenguaje, se evidencian limitaciones en la expresión verbal, particularmente en la capacidad de emitir palabras claras o construir intenciones comunicativas sencillas. Esta situación se asocia, en parte, a dinámicas familiares propias del contexto rural, donde los cuidadores, debido a sus múltiples labores agrícolas y domésticas, tienden a anticiparse a las necesidades del niño o niña, reduciendo la oportunidad de que estos expresen verbalmente lo que desean.

Por otra parte, en la motricidad fina se observan dificultades significativas en la manipulación de objetos y en la coordinación visomotriz, evidenciadas en la ausencia o debilidad de la pinza digital, el agarre inadecuado de elementos y la limitada sincronización entre lo que el niño observa y ejecuta con sus manos. Estas manifestaciones reflejan no solo un rezago en habilidades motoras específicas, sino también en procesos asociados como la atención, la precisión y el control postural, fundamentales para el desarrollo de competencias posteriores como la escritura y otras actividades grafomotoras.

Desde esta perspectiva, dichas dificultades se relacionan con el acceso limitado a materiales didácticos y a experiencias de estimulación intencionada en el hogar, situación frecuente en contextos rurales donde predominan condiciones de dispersión geográfica, restricciones económicas y escasa disponibilidad de recursos pedagógicos. La ausencia de actividades sistemáticas que involucren el uso de las manos, la exploración de texturas, el ensamble de objetos o la coordinación ojo–mano, restringe las oportunidades de fortalecimiento progresivo de estas habilidades durante la primera infancia.

La implementación de las escalas cualitativas favorece la estimulación temprana, ya que permite identificar de manera oportuna las necesidades individuales de los niños y niñas y orientar la planificación de estrategias pedagógicas pertinentes. Este instrumento facilita la toma de decisiones informadas por parte del agente educativo, promoviendo intervenciones intencionadas que fortalecen las dimensiones cognitivas, comunicativas, motrices y socioemocionales desde los primeros años de vida.

Así mismo, el uso de las escalas cualitativas no solo cumple una función diagnóstica, sino también formativa, al contribuir al diseño de acciones pedagógicas que responden a las características del contexto y potencian el desarrollo integral de la primera infancia. Desde este punto de vista, las escalas permiten comprender de manera profunda los procesos de aprendizaje de los niños y niñas, más allá de una medición cuantitativa, al reconocer sus avances, ritmos individuales, intereses y necesidades específicas dentro de su entorno familiar y sociocultural.

A continuación, se presentan los hallazgos identificados a partir de la aplicación de las escalas cualitativas, los cuales evidencian el estado del desarrollo infantil en las diferentes dimensiones evaluadas en la población del corregimiento de Berlín.

Tabla 6. *Criterios de valoración de la escala*

Categoría	Definición
Alerta	Corresponde a los indicadores en los que el niño, niña o participante presenta desempeños por debajo de lo esperado para su edad, evidenciando dificultades en el desarrollo de determinadas habilidades. Esta categoría indica la necesidad de intervención o acompañamiento oportuno, ya que puede existir riesgo de rezago si no se fortalecen dichas áreas mediante estrategias pedagógicas y familiares.
Esperado	Hace referencia a los indicadores en los que el niño o niña evidencia un desarrollo acorde a su edad, manifestando habilidades y comportamientos propios de su etapa. Esta categoría refleja un proceso adecuado de desarrollo, aunque requiere continuidad en las experiencias de estimulación para consolidar y fortalecer las capacidades alcanzadas.
Avanzado	Se asigna a aquellos indicadores en los que el niño o niña supera los desempeños esperados para su edad, evidenciando mayor dominio en determinadas habilidades. Esta categoría refleja un desarrollo fortalecido, generalmente asociado a entornos enriquecidos y a experiencias significativas de aprendizaje e interacción.

Fuente: Autoras

Tabla 7. Principales hallazgos derivados aplicación de la escala cualitativa

Grupo	Dimensión	Ítem observado	Resultado	Hallazgo identificado
Gestantes	Interacción vincular	Vínculo afectivo con el bebé	Esperado	Se evidencia disposición hacia el cuidado del bebé mediante caricias al vientre, comunicación verbal con el bebé y expresión de emociones positivas, fortaleciendo el vínculo afectivo desde la gestación en coherencia con prácticas culturales del contexto rural.
	Autocuidado	Prácticas de cuidado en el embarazo	Alerta	Se identifican prácticas tradicionales como dietas restrictivas, uso de remedios caseros y creencias culturales que pueden afectar el bienestar materno si no se acompañan con orientación en salud.
	Preparación para la maternidad	Conocimientos sobre crianza	Esperado	Los conocimientos se basan en la tradición oral y experiencias familiares, lo que evidencia la necesidad de complementar con información actualizada sobre estimulación temprana y cuidado infantil.
Lactantes	Interacción social	Respuesta a estímulos, vínculo y comunicación inicial	Esperado	Los bebés responden a estímulos afectivos mediante contacto visual, sonrisa social, balbuceo y seguimiento de voces; se evidencia apego hacia los cuidadores, aunque la estimulación del lenguaje oral depende en gran medida de la interacción verbal del adulto.
	Comunicación	Expresión no verbal y prelingüística	Alerta	Predomina la comunicación a través de llanto, gestos y balbuceos, con limitada estimulación del lenguaje por parte de los cuidadores (poca verbalización, escaso nombramiento de objetos y acciones).
	Motricidad gruesa	Control corporal y desarrollo postural	Esperado	Se observa control progresivo del cuerpo acorde al desarrollo esperado: levantan la cabeza, sostienen el tronco, se giran, algunos logran sedestación con apoyo y comienzan a intentar desplazamientos como gateo.
	Motricidad fina	Agarre y coordinación ojo–mano inicia	Alerta	Se evidencian pocas oportunidades de manipulación de objetos; el agarre es limitado y hay escasa coordinación visomotriz (ojo–mano), afectando la exploración y el desarrollo de la prensión.
Caminadores	Interacción social	Relación socioafectiva con pares y adultos	Avanzado	Se evidencia contacto frecuente con otros niños y adultos, participación en espacios comunitarios y búsqueda de interacción social fuera del núcleo familiar, fortaleciendo habilidades socioafectivas.

	Motricidad gruesa	Equilibrio y desplazamiento	Avanzado	Aunque logran la marcha, se evidencian dificultades en el equilibrio, caídas frecuentes y desplazamientos aún inseguros, propios del proceso de adquisición de la marcha
	Comunicación	Expresión verbal e intención comunicativa	Alerta	Se observa uso de palabras simples (mamá, papá, agua, tetero), pero con baja frecuencia; la intención comunicativa es limitada debido a la anticipación de necesidades por parte del cuidador.
	Motricidad fina	Coordinación visomotriz y precisión manual	Alerta	Se evidencia debilidad en la pinza digital, dificultad para encajar, apilar o manipular objetos pequeños, y limitada coordinación ojo–mano en actividades de precisión.
	Autonomía	Desarrollo de independencia	Esperado	Se inicia la autonomía: el niño intenta caminar solo, rechaza ayuda constante, busca explorar por sí mismo y participar en actividades cotidianas.
Niños de 2 a 5 años	Interacción social	Relación con pares y adultos	Avanzado	Se evidencia interacción con pares y adultos fuera del núcleo familiar, participación en juegos colectivos, respeto por turnos y normas básicas; progresivamente pasan del juego paralelo (2 años) al juego asociativo y cooperativo (4–5 años).
	Motricidad gruesa	Control corporal, equilibrio y coordinación	Esperado	Se observa un desarrollo progresivo: a los 2 años caminan y corren con torpeza; a los 3 años mejoran equilibrio y coordinación; a los 4–5 años logran correr con mayor control, saltar, trepar y coordinar movimientos. En el contexto rural, estos niños presentan mayor habilidad motriz debido a la exploración constante de espacios amplios y naturales.
	Comunicación	Lenguaje oral y expresión	Alerta	Se evidencian diferencias marcadas: a los 2 años usan palabras sueltas; a los 3 forman frases simples; a los 4–5 deberían tener mayor fluidez verbal. Se identifican dificultades en pronunciación, construcción de frases y expresión de ideas, lo que requiere fortalecimiento del lenguaje mediante interacción verbal constante.
	Motricidad fina	Coordinación visomotriz y uso de la pinza	Alerta	Se observa desarrollo progresivo de la pinza: a los 2 años es incipiente; a los 3 mejora la manipulación; a los 4–5 debería existir mayor precisión. Sin embargo, se evidencian dificultades en agarre, recorte, coloreado y trazos, lo que indica debilidad en la coordinación ojo–mano y en la precisión motriz fina.

	Autonomía	Rutinas y hábitos	Esperado	Se evidencian avances en independencia: el niño intenta realizar actividades por sí mismo (comer, vestirse, desplazarse), aunque aún requiere acompañamiento y guía en algunas rutinas.
	Exploración del entorno	Interacción con el medio	Avanzado	Se evidencia una alta capacidad de exploración, curiosidad y aprendizaje activo. El contexto rural favorece el desarrollo motriz y cognitivo, ya que los niños interactúan con espacios abiertos, naturaleza y actividades del entorno, fortaleciendo su autonomía, coordinación y resolución de problemas.

Fuente: Autoras

En cuanto al instrumento tipo *encuestas* la recolección de la información se llevó a cabo mediante la aplicación de encuestas a 21 familias pertenecientes a la Unidad de Servicio El Mundo Creativo, con el propósito de identificar aspectos relacionados con las condiciones familiares, las prácticas de crianza y los conocimientos sobre la estimulación en la primera infancia. La organización del instrumento se estructuró a partir de la clasificación de la población en cuatro grupos: gestantes, lactantes, caminadores y niños y niñas de 2 a 5 años, lo cual permitió distribuir las encuestas de acuerdo con cada etapa del desarrollo, tal como se presenta en la siguiente tabla, facilitando una comprensión más precisa de las características y necesidades propias de cada grupo.

Tabla 8. Distribución de las familias participantes según grupo etario

Grupo	Número de beneficiarios
<i>Madres gestantes</i>	3
<i>Madres lactantes</i>	6
<i>Caminadores</i>	3
<i>Niños y niñas de 2 a 5 años</i>	9
<i>Total</i>	21

Fuente: Autoras

A partir del análisis de las encuestas aplicadas a madres gestantes, madres lactantes, familias con niños en etapa de caminadores y niños y niñas de 2 a 5 años, se logró identificar una serie de prácticas significativas relacionadas con el cuidado, la crianza y el acompañamiento al desarrollo infantil en el contexto rural del corregimiento de Berlín. En términos generales, los resultados evidencian importantes fortalezas en las dinámicas familiares, tales como la presencia de vínculos afectivos sólidos, el acompañamiento constante de los cuidadores, la implementación de hábitos de cuidado y la disposición para participar en procesos de formación y atención a la primera infancia.

Se reconoce la influencia de los saberes tradicionales en las prácticas de crianza, los cuales constituyen un elemento valioso dentro del contexto rural, ya que favorecen la transmisión de conocimientos y el fortalecimiento de la identidad cultural. Asimismo, se evidencia que las familias realizan diversas actividades de estimulación en el hogar, como el juego, la comunicación, el canto y la exploración del entorno, lo cual es fundamental para el desarrollo integral de los niños y niñas.

No obstante, al analizar de manera más profunda la información recolectada, se identifican aspectos que requieren fortalecimiento, especialmente en lo relacionado con la intencionalidad pedagógica de las prácticas de estimulación. Así mismo, se evidencia que, aunque las familias desarrollan acciones de cuidado y acompañamiento, estas no siempre están orientadas de manera consciente hacia el fortalecimiento de habilidades específicas como el lenguaje, la motricidad fina y el acompañamiento emocional. De igual forma, se identifican vacíos en la orientación sobre autocuidado en gestantes y en la continuidad de los procesos formativos dirigidos a las familias.

En consecuencia, estos hallazgos permiten evidenciar la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que orienten a las familias desde acciones prácticas, contextualizadas y accesibles, que articulen los saberes tradicionales con conocimientos pedagógicos actualizados. En coherencia con lo anterior, se presentan a continuación las maletas pedagógicas, estructuradas a partir de las actividades rectoras juego, arte, literatura y exploración del medio, con el propósito de fortalecer las dimensiones identificadas en alerta y promover el desarrollo integral de la primera infancia en el contexto rural.

Análisis de resultados – encuesta madres lactantes

A partir de la aplicación de la *encuesta a madres* lactantes del corregimiento de Berlín, se realizó la tabulación y análisis de la información, seleccionando las preguntas 5, 6, 7 y 8 por su relevancia en relación con los procesos de estimulación temprana, el acompañamiento en el hogar y el desarrollo integral del bebé en el contexto rural.

Orientación en estimulación temprana (Pregunta 5)

La pregunta 5 indaga si las madres reciben orientación sobre cómo cuidar y realizar estimulación temprana a sus bebés durante la lactancia. Los resultados evidencian una tendencia hacia la respuesta “Siempre”, aunque con presencia significativa de “Algunas veces”

Pregunta 5: Orientación en estimulación temprana

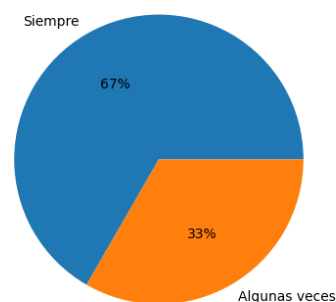


Figura 2. Distribución de respuestas sobre orientación en estimulación temprana (Pregunta 5).

Este resultado permite identificar que, aunque algunas madres cuentan con orientación sobre estimulación temprana, esta se presenta de manera irregular y no siempre proviene de procesos formales o sistemáticos. En muchos casos, la orientación recibida está asociada a recomendaciones generales brindadas por personal de salud en controles prenatales o de crecimiento y desarrollo, así como a saberes transmitidos desde la experiencia familiar y la tradición.

Sin embargo, la presencia de respuestas en “Algunas veces” evidencia que el acompañamiento institucional o pedagógico no es continuo ni profundo, lo cual limita la comprensión de prácticas específicas relacionadas con la estimulación del lenguaje, la motricidad

y el desarrollo socioafectivo. En consecuencia, muchas de las acciones que las madres realizan con sus bebés no responden a una planificación consciente, sino que se basan en la intuición, la repetición de prácticas culturales o experiencias previas, sin una orientación técnica que potencie de manera intencionada el desarrollo infantil.

Estimulación afectiva (Pregunta 6)

La pregunta 6 aborda la realización de actividades como juegos, canciones, caricias o contacto visual durante la lactancia. Los resultados muestran una clara tendencia hacia la respuesta “Siempre”.

Se evidencia que las madres establecen vínculos afectivos fuertes con sus bebés mediante el contacto físico, la cercanía y la interacción constante. Estas prácticas favorecen el desarrollo de la dimensión socioafectiva, al fortalecer el apego seguro, la confianza y la regulación emocional del bebé. Asimismo,

inciden en la dimensión comunicativa o del lenguaje, ya que a través de la interacción verbal y no verbal se estimulan los primeros intercambios comunicativos, como balbuceos, gestos y reconocimiento de la voz materna. De igual forma, estas acciones aportan al desarrollo de la dimensión cognitiva, al promover procesos de atención, reconocimiento y respuesta a estímulos del entorno.

No obstante, aunque estas acciones constituyen formas de estimulación, se desarrollan principalmente de manera espontánea, sin una intencionalidad pedagógica clara que permita

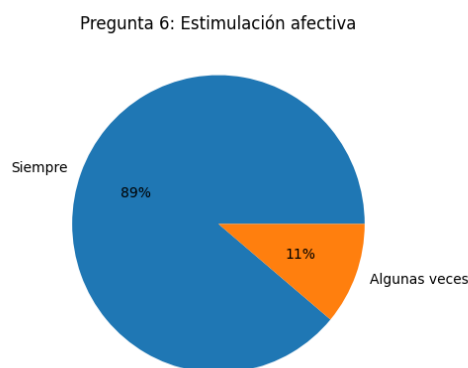


Figura 3. Distribución de respuestas sobre estimulación afectiva (Pregunta 6).

potenciar de manera integral dichas dimensiones. Considerando esto, se evidencia una fuerte estimulación afectiva, pero basada en prácticas naturales innatas más que en procesos pedagógicos estructurados.

Estimulación del lenguaje (Pregunta 7)

La pregunta 7 se enfoca en la estimulación del lenguaje del bebé mediante el habla, el canto o la respuesta a sus sonidos. Los resultados reflejan una alta frecuencia en la respuesta “Siempre”

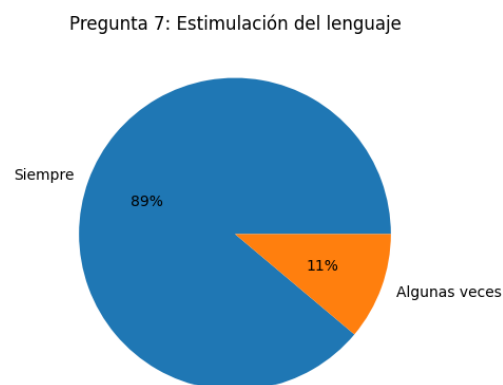


Figura 4. Distribución de respuestas sobre estimulación del lenguaje (Pregunta 7).

Las madres manifiestan interactuar verbalmente con sus bebés de manera constante, lo cual favorece el desarrollo del lenguaje desde las primeras etapas. Estas prácticas incluyen hablarles, cantarles y responder a sus balbuceos.

Sin embargo, esta interacción no siempre implica una estimulación estructurada del lenguaje, ya que puede limitarse a respuestas básicas sin promover procesos más complejos como la repetición intencionada de sonidos, el nombramiento de objetos o la ampliación del vocabulario. Existe interacción verbal constante, pero no necesariamente una estimulación del lenguaje orientada pedagógicamente.

Estimulación motriz (Pregunta 8)

La pregunta 8 indaga sobre la realización de actividades que favorecen la motricidad fina y gruesa del bebé. Los resultados evidencian respuestas distribuidas entre “Siempre” y “Algunas veces”

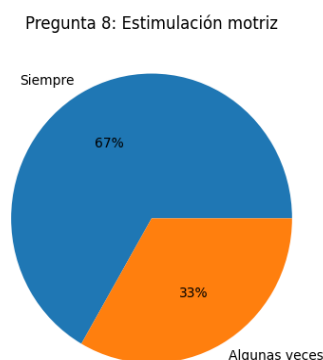


Figura 5. Distribución de respuestas sobre estimulación motriz (Pregunta 8).

Este comportamiento indica que la estimulación motriz no es constante en todos los hogares. Aunque algunas madres realizan actividades de movimiento o manipulación, estas no se desarrollan de manera sistemática. A diferencia de la estimulación afectiva, la motricidad requiere acciones más intencionadas, como ejercicios de coordinación, manipulación de objetos o estimulación sensorial, las cuales no siempre están presentes en las rutinas diarias. La estimulación motriz del bebé es irregular y depende de la iniciativa de cada madre.

Análisis encuestas a madres lactantes

Los resultados de la encuesta evidencian que las madres lactantes del contexto rural desarrollan prácticas de estimulación principalmente desde el vínculo afectivo, el contacto cercano y la interacción cotidiana con sus bebés. Se destaca una alta presencia de estimulación emocional y comunicativa, lo cual favorece el desarrollo del apego, la seguridad emocional y las primeras formas de interacción del lenguaje.

No obstante, se identifican debilidades en la intencionalidad pedagógica de la estimulación, especialmente en aspectos como la motricidad y la estructuración del lenguaje, los cuales requieren orientación específica para su adecuado desarrollo.

Asimismo, la variabilidad en el acceso a procesos de orientación y acompañamiento evidencia una brecha entre las prácticas tradicionales de crianza y la implementación de estrategias pedagógicas basadas en el desarrollo infantil.

Se hace necesario fortalecer procesos de acompañamiento a madres lactantes, mediante estrategias contextualizadas que orienten la estimulación temprana desde el hogar, potenciando así el desarrollo integral del bebé en sus primeras etapas de vida.

Análisis de resultados encuesta niños de 2 a 5 años

A partir de la aplicación de la encuesta a las familias con *niños y niñas de 2 a 5 años* del corregimiento de Berlín, se realizó la tabulación y análisis de la información, seleccionando las preguntas 8, 11, 18 y 29 por su relevancia en relación con las prácticas de estimulación, desarrollo infantil y dinámicas de crianza en el contexto rural.

Estimulación en el hogar (Pregunta 8)

La pregunta 8 indaga sobre la realización de actividades de estimulación en el hogar, tales como cantar, jugar, hablar o leer cuentos con los niños. Los resultados evidencian que la mayoría de las familias respondieron “Siempre”, mientras que un grupo menor indicó “Algunas veces”.

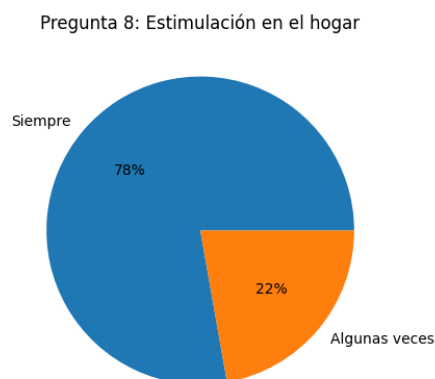


Figura 6. Distribución de respuestas sobre estimulación en el hogar (Pregunta 8).

Este resultado permite inferir que existe una disposición por parte de los cuidadores para interactuar con los niños a través de actividades cotidianas que favorecen el desarrollo. Sin embargo, al analizar a profundidad, se evidencia que estas prácticas no siempre se desarrollan de manera intencionada ni estructurada pedagógicamente, sino más bien de forma espontánea.

En consecuencia, aunque los niños están expuestos a experiencias de estimulación, estas no garantizan un impacto significativo en todas las dimensiones del desarrollo, especialmente en aquellas que requieren orientación específica como el lenguaje y la motricidad fina. Existe estimulación en el hogar, pero con bajo nivel de intencionalidad pedagógica.

Motricidad fina (Pregunta 11)

La pregunta 11 se enfoca en la realización de actividades que fortalecen la motricidad fina, como dibujar, rasgar, ensartar o manipular objetos pequeños. Los resultados muestran una tendencia hacia la respuesta “Siempre”, aunque con presencia significativa de “Algunas veces”.

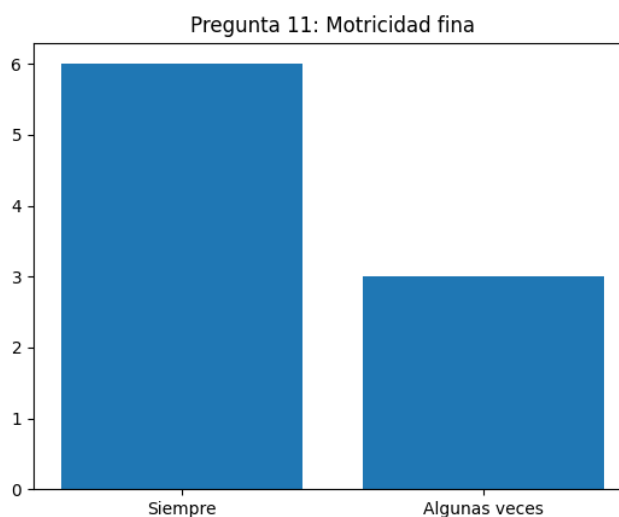


Figura 7. Distribución de respuestas sobre motricidad fina (Pregunta 11).

Este comportamiento evidencia que, aunque las familias reconocen la importancia de estas actividades, no existe una práctica constante ni sistemática. La motricidad fina, a diferencia

de la gruesa, no se desarrolla únicamente por el entorno, sino que requiere estimulación dirigida y repetitiva.

Esta situación se ve reflejada en los hallazgos, donde los niños presentan dificultades en:

- la pinza digital
- el agarre adecuado
- la coordinación visomotriz (ojo–mano)

Lo anterior sugiere que las experiencias que implican precisión manual no están siendo suficientemente fortalecidas en el hogar. La motricidad fina presenta debilidades debido a la falta de estimulación constante e intencionada.

Interacción comunicativa (Pregunta 18)

La pregunta 18 aborda la comunicación entre el cuidador y el niño, específicamente si se conversa con él y se le motiva a expresar ideas y emociones. La mayoría de las respuestas se concentran en la opción “Siempre”.

A primera vista, este resultado indica

que existe una comunicación constante en el entorno familiar. No obstante, al contrastar esta información con los hallazgos del desarrollo del lenguaje, se evidencian dificultades en la fluidez verbal, pronunciación y construcción de frases en los niños. Esto permite inferir que la comunicación que se da en el hogar no siempre cumple una función estimuladora del lenguaje,

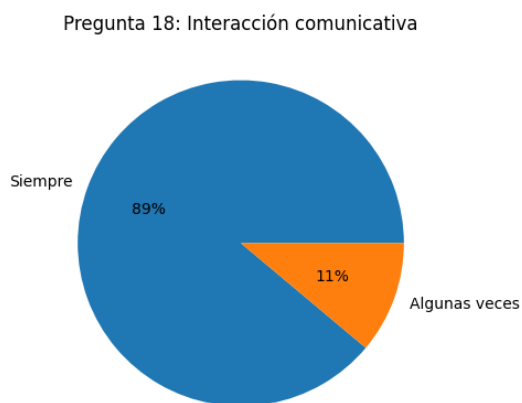


Figura 8. Distribución de respuestas sobre interacción comunicativa (Pregunta 18).

ya que puede limitarse a instrucciones básicas o respuestas a necesidades inmediatas, sin promover procesos más complejos como la narración, la descripción o el diálogo reflexivo. Existe comunicación, pero no necesariamente estimulación del lenguaje estructurada.

Manejo de emociones (Pregunta 29 – abierta)

En la pregunta 29, de carácter abierto, las familias describen las estrategias que utilizan para manejar las emociones de los niños. Entre las respuestas más frecuentes se encuentran:

- hablar con el niño
- explicarle la situación
- dejar que se calme
- pedir disculpas

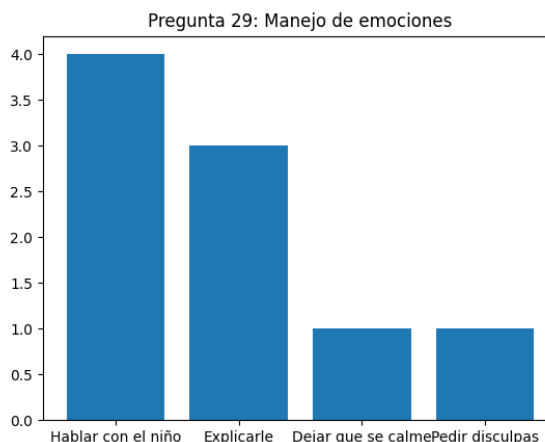


Figura 9. Distribución de respuestas sobre manejo de emociones (Pregunta 29).

Estas respuestas evidencian una tendencia hacia prácticas de crianza basadas en el diálogo y el acompañamiento emocional, lo cual es positivo desde un enfoque de desarrollo socioafectivo. Sin embargo, estas estrategias no siempre están acompañadas de procesos pedagógicos claros que orienten al niño en la identificación, regulación y expresión adecuada de sus emociones. Esto puede limitar el desarrollo de habilidades como:

- la autorregulación
- la resolución de conflictos
- la expresión emocional consciente

Existe una intención de crianza respetuosa, pero con limitada orientación pedagógica en educación emocional.

Análisis general encuesta niños de 2 a 5 años

Los resultados de la encuesta permiten evidenciar que las familias del contexto rural presentan prácticas de crianza caracterizadas por la cercanía afectiva, la interacción constante y la disposición hacia el cuidado y acompañamiento de los niños.

No obstante, se identifican debilidades importantes en la intencionalidad pedagógica de estas prácticas, especialmente en aspectos como la motricidad fina, el desarrollo del lenguaje y la educación emocional.

Asimismo, se observa que el contexto rural favorece de manera natural el desarrollo de la motricidad gruesa y la interacción social, debido a la disponibilidad de espacios amplios y dinámicas comunitarias, lo cual representa una fortaleza significativa.

En contraste, áreas como la coordinación viso motriz, la precisión manual y la estimulación del lenguaje requieren mayor acompañamiento, ya que no se desarrollan de forma espontánea en el entorno. Los resultados evidencian la necesidad de fortalecer procesos de orientación a familias y cuidadores, mediante estrategias pedagógicas contextualizadas que permitan potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas desde el hogar.

Tabla 9. Principales hallazgos instrumento tipo encuesta

Grupo	Cantidad de encuestas	Aspectos identificados	Hallazgos	Necesidades de fortalecimiento
Madres gestantes	3	Cuidado prenatal, vínculo afectivo, apoyo familiar, autocuidado, saberes tradicionales	Alta asistencia a controles prenatales y adecuada preparación para la llegada del bebé. Se evidencia vínculo afectivo desde la gestación. Presencia de redes de apoyo, aunque no siempre constantes. Prácticas de autocuidado influenciadas por creencias y saberes tradicionales, con vacíos en orientación sobre señales de alarma.	Fortalecer la orientación en salud y autocuidado durante el embarazo. Articular saberes tradicionales con información médica y pedagógica. Promover acompañamiento emocional más constante.
Madres lactantes	6	Cuidado del bebé, vínculo afectivo, estimulación en casa, apoyo familiar, condiciones económicas	Prácticas adecuadas de cuidado (alimentación, higiene, afecto). Fuerte vínculo a través de la lactancia. Realización de actividades de estimulación. Apoyo familiar presente pero no constante. Limitaciones económicas compensadas con creatividad. Orientación institucional intermitente.	Fortalecer la orientación en estimulación temprana con intencionalidad pedagógica. Brindar herramientas prácticas para el desarrollo del lenguaje y la motricidad fina. Consolidar el acompañamiento familiar.
Caminadores	3	Cuidado y protección, desarrollo motor, lenguaje, motricidad fina, autonomía	Entorno protector con supervisión constante. Desarrollo adecuado de motricidad gruesa (gateo, marcha, exploración). Buen vínculo afectivo. Limitaciones en la estimulación del lenguaje por anticipación de necesidades. Escasas actividades para motricidad fina. Autonomía en proceso.	Promover la expresión verbal del niño evitando la anticipación del adulto. Fortalecer actividades de motricidad fina (pinza y coordinación). Incentivar la autonomía en rutinas cotidianas.
Niños de 2 a 5 años	9	Cuidado, vínculo afectivo, estimulación, normas, lenguaje, motricidad fina, manejo emocional	Entornos protectores con hábitos establecidos. Relaciones afectivas basadas en el respeto. Realización de actividades de estimulación (juego, lectura, canto). Presencia de normas y participación familiar. Uso del diálogo en manejo emocional, pero sin estrategias pedagógicas claras. Falta de intencionalidad en el desarrollo del lenguaje y motricidad fina.	Fortalecer la intencionalidad pedagógica en las actividades del hogar. Desarrollar estrategias para el lenguaje (expresión oral) y motricidad fina. Orientar a las familias en el acompañamiento emocional de los niños.

8.2 Objetivo específico 2

Diseñar una maleta pedagógica orientada a la estimulación en la primera infancia, fundamentada en estrategias pedagógicas y actividades lúdicas que promuevan las actividades rectoras: juego, arte, literatura y exploración del medio.

La presente propuesta se orienta al diseño de una maleta pedagógica para la estimulación en la primera infancia, la cual surge como respuesta a las condiciones reales que caracterizan a las familias del corregimiento de Berlín. Desde la realidad rural, factores asociados a la distribución geográfica, la situación económica y el acceso restringido a servicios de salud y educación condicionan los procesos de desarrollo en la primera infancia.

La maleta pedagógica se configura como una estrategia pertinente que busca acercar procesos de estimulación a los entornos familiares, mediante actividades lúdicas y recursos accesibles que parten de la cotidianidad y de los elementos disponibles en la comunidad. Se promueve el desarrollo de experiencias significativas fundamentadas en las actividades rectoras (juego, arte, literatura y exploración del medio) en coherencia con el contexto rural.

Asimismo, se reconoce que las condiciones del entorno no solo afectan la participación en espacios institucionales, sino también la continuidad de los procesos formativos en el hogar. Por ello, la maleta pedagógica se plantea como una herramienta flexible que facilita la implementación de estrategias de estimulación desde las dinámicas propias de la vida cotidiana, favoreciendo aprendizajes con mayor sentido y permanencia.

De igual forma, la propuesta busca fortalecer el rol de las familias como agentes fundamentales en el desarrollo infantil, brindando orientaciones prácticas que les permitan acompañar de manera intencionada estos procesos. Esto cobra relevancia considerando que

muchos cuidadores no cuentan con herramientas claras para favorecer el desarrollo de habilidades en sus hijos e hijas.

En coherencia con lo anteriormente expuesto, y con el propósito de materializar la propuesta pedagógica planteada, a continuación, se presenta la matriz de diseño de las maletas pedagógicas, estructurada de acuerdo con los grupos poblacionales participantes (madres gestantes, lactantes, caminadores y niños de 2 a 5 años), atendiendo a sus características, necesidades y particularidades del desarrollo en el contexto rural.

Esta matriz organiza de manera sistemática los componentes fundamentales de la intervención, permitiendo establecer una relación clara y coherente entre el diagnóstico inicial y las acciones pedagógicas propuestas. Respecto a esto, se integran elementos como la estrategia fundamentada en las actividades rectoras (juego, arte, literatura y exploración del medio), el propósito formativo, la dimensión del desarrollo a fortalecer, la categoría de análisis, el indicador de logro y la actividad diseñada.

La matriz no solo orienta la implementación de las maletas pedagógicas, sino que también garantiza la intencionalidad pedagógica de cada experiencia, promoviendo procesos de estimulación temprana contextualizados, pertinentes y significativos. Asimismo, permite evidenciar cómo cada acción responde a las necesidades identificadas, favoreciendo el desarrollo integral de los niños y niñas y fortaleciendo, de manera paralela, las prácticas de acompañamiento familiar en el hogar.

Diseño de las maletas pedagógicas para la estimulación del desarrollo infantil en la primera infancia

Maleta pedagógica dirigida a madres gestantes

Objetivo: Fortalecer el bienestar materno, el vínculo afectivo prenatal y el autocuidado mediante estrategias pedagógicas que orienten las prácticas tradicionales hacia un cuidado consciente en el contexto rural.

Tabla 10. Maleta pedagógica madres gestantes

Estrategia	Propósito	Dimensión	Categoría	Indicador	Actividad
Juego	Favorecer el bienestar emocional mediante actividades lúdicas de relajación	Socioemocional	Regulación emocional	La gestante participa en actividades que le generan tranquilidad y bienestar	1. “Me regalo un momento de calma”: La gestante participa en un juego de relajación donde escucha sonidos suaves, cierra los ojos y sigue instrucciones sencillas (imaginar, respirar, relajar su cuerpo), generando bienestar y conexión emocional. 2. “Confío en mí”: La gestante participa en una dinámica donde expresa en voz alta cualidades positivas sobre sí misma mientras realiza movimientos suaves (caminar, estirarse), fortaleciendo su seguridad y bienestar emocional. 3. “Explorando la comunicación prenatal”: La gestante participa en una actividad de estimulación temprana donde, con apoyo de una acompañante, se utiliza una luz y un dibujo simbólico para representar el diálogo con el bebé. Este ejercicio fomenta la conexión emocional, la curiosidad y el reconocimiento del bebé como parte activa del proceso de gestación. 

Arte	Promover la expresión de emociones a través de la creación artística	Estética	Expresión emocional	La gestante comunica emociones mediante producciones creativas	1. “Colores de mi emoción”: La gestante elige colores que representen cómo se siente y realiza una pintura libre, explicando el significado de su creación. 2. “El árbol de mi vida”: La gestante dibuja un árbol donde las raíces representan su historia, el tronco su presente y las hojas sus sueños como madre, promoviendo reflexión y expresión emocional. 3. “Pinto lo que siento por ti”: La gestante realiza un dibujo o pintura en su vientre o en papel, representando sus emociones y expectativas sobre su bebé. Se favorece el diálogo y la reflexión sobre la maternidad. 
Literatura	Estimular la comunicación afectiva a través de la palabra	Comunicativa	Comunicación emocional	La gestante expresa pensamientos y sentimientos verbalmente	1. “Palabras para mi bebé”: La gestante dice en voz alta frases positivas o mensajes dirigidos a su bebé, fortaleciendo la conexión emocional y el lenguaje afectivo. 2. “Hoy quiero decir”: La gestante completa frases como “ser mamá para mí es”, “me siento”, compartiendo con el grupo o el facilitador, fortaleciendo la comunicación emocional. 3. “Te hablo desde el corazón”: La gestante lee cuentos, canta o conversa con su bebé. Se orienta sobre la importancia del tono de voz y la repetición, fortaleciendo el vínculo y el desarrollo del lenguaje desde el vientre.

					
Exploración del medio	Fomentar el reconocimiento de sensaciones del entorno	Cognitiva y socioemocional	Percepción sensorial	La gestante identifica estímulos del entorno y expresa sensaciones	“Descubro lo que siento a mi alrededor”: La gestante explora diferentes estímulos (aromas, sonidos, texturas) y expresa cómo le hacen sentir, promoviendo la conciencia sensorial y el bienestar. “Mi espacio seguro”: La gestante describe o recorre un lugar donde se siente tranquila (casa, naturaleza), identificando qué elementos le generan calma y cómo puede integrarlos en su vida diaria. “Conectándome conmigo y con mi entorno”: Se realiza una caminata suave o ejercicio de respiración en un entorno natural. La gestante identifica sensaciones, sonidos y emociones, promoviendo el autocuidado y el bienestar durante el embarazo. 

Maleta pedagógica dirigida a madres lactantes

Objetivo: Fortalecer el desarrollo comunicativo y la motricidad fina mediante interacciones intencionadas entre el adulto y el bebé en el contexto familiar.

Tabla 11. Maleta pedagógica madres lactantes

Estrategia	Propósito	Dimensión	Categoría	Indicador	Actividad
Juego	Estimular el movimiento y la interacción corporal	Motora y socioemocional	Coordinación y vínculo	El lactante responde a movimientos y contacto corporal	1. “Me muevo contigo”: El adulto mueve suavemente al bebé (arrullos, balanceos) y realiza pequeños juegos corporales que estimulan el movimiento y el vínculo afectivo. 2. “Te sigo y te encuentro”: El adulto se mueve lentamente frente al bebé (de un lado a otro) invitándolo a seguirlo con la mirada o girar su cabeza, fortaleciendo la atención y el vínculo. 3. “Jugamos con mi cuerpo” El adulto realiza masajes suaves, juegos de palmas, movimientos con brazos y piernas y contacto piel a piel. Se acompaña con palabras y gestos afectivos, fortaleciendo el vínculo y la seguridad emocional del bebé. 
Arte	Favorecer la estimulación sensorial a través de experiencias visuales y táctiles	Estética	Estimulación sensorial	El lactante reacciona a colores y texturas	1. “Manos curiosas”: El bebé interactúa con materiales seguros de diferentes colores y texturas, explorando libremente con sus manos.

					2. “Suave, suave”: Se ofrecen materiales como plumas, telas o algodón para que el bebé los toque y sienta, estimulando su percepción sensorial. 3. “Descubro con mis sentidos” Se ofrecen telas suaves, esponjas, objetos de diferentes texturas y colores. El bebé los toca, aprieta o lleva a la boca (con supervisión). El adulto nombra las sensaciones (suave, frío, rugoso), favoreciendo el desarrollo sensorial. 
Literatura	Incentivar la comunicación a través de sonidos y palabras	Comunicativa	Lenguaje inicial	El lactante emite sonidos o atiende a la voz	1. “Escucho y respondo”: El adulto habla suavemente al bebé, repite sonidos y espera su respuesta, fortaleciendo la comunicación temprana. 2. “¿Qué escucho?”: El adulto produce sonidos suaves (campanas, papel, voz) y observa la reacción del bebé, estimulando la escucha y la curiosidad. 3. “Te hablo y te canto” El adulto canta, narra pequeñas historias o hace sonidos repetitivos. Se utilizan gestos, miradas y cambios de tono para captar la atención del bebé, fortaleciendo el lenguaje y el vínculo afectivo. 

Exploración del medio	Promover el reconocimiento del entorno cercano	Cognitiva	Atención y exploración	El lactante observa y reacciona ante estímulos del entorno	1. “Miro lo que me rodea”: Se ubican objetos llamativos cerca del bebé para que los observe, los siga con la mirada o intente alcanzarlos. 2. “Descubro lo que hay aquí”: Se colocan objetos seguros del entorno (cucharas, tapas, telas) cerca del bebé para que los observe, toque o intente alcanzar. 3. “Exploro lo que me rodea” Se ubica al bebé en un espacio seguro con objetos llamativos (sonajeros, móviles, elementos naturales). El adulto acompaña nombrando lo que observa el bebé, estimulando la curiosidad y el reconocimiento del entorno.  4. “Marcha por la lactancia materna”: Se organiza una caminata simbólica con madres y cuidadores del entorno, donde se promueve el uso de mensajes alusivos a la importancia de la lactancia materna y el vínculo afectivo. Durante el recorrido, el adulto orientador acompaña el diálogo, invita a compartir experiencias y resalta prácticas de cuidado como el contacto piel a piel, la mirada y la comunicación con el bebé. Posteriormente, se desarrolla un espacio de encuentro donde se explican, de manera sencilla y práctica, los beneficios de la lactancia en el desarrollo socioafectivo, comunicativo y cognitivo, fortaleciendo el reconocimiento del entorno como espacio de aprendizaje y apoyo para la crianza. FOTO
------------------------------	--	-----------	------------------------	--	--

Maleta pedagógica dirigida caminadores

Objetivo: Fortalecer el lenguaje y la motricidad fina mediante experiencias pedagógicas que promuevan la expresión, la exploración y la autonomía en el niño.

Tabla 12. Maleta pedagógica niños caminadores

Actividad rectora	Estrategia	Dimensión	Categoría	Indicador	Actividad
Juego	Interacción verbal guiada	Comunicativa	Desarrollo comunicativo y lenguaje	El niño intenta emitir palabras y expresar necesidades	1. “Nombrando mientras juego”: El adulto dispone objetos cotidianos como pelotas, carros o muñecos y se sienta frente al niño para iniciar una interacción de juego. Mientras manipula los objetos, verbaliza acciones concretas como “toma”, “dame”, “pon” o “mira”, acompañándolas con gestos. Luego, entrega el objeto al niño y realiza pausas intencionadas esperando una respuesta verbal o gestual. El niño interactúa con el objeto e intenta comunicarse, mientras el adulto refuerza cualquier intento mediante elogios o repeticiones.  Tomada: https://depositphotos.com/es/photo/mother-and-child-playing-with-toy-cars-7549570.html 2. “Elijo y pido”: El adulto presenta al niño dos objetos de su interés (por ejemplo, un juguete y una pelota), mostrándolos a la vista sin entregarlos de inmediato. Le pregunta cuál desea, modelando palabras simples como “quiero” o el nombre del objeto. El niño puede señalar, mirar o vocalizar para elegir. El adulto espera entre 3 y 5 segundos antes de entregar el objeto, favoreciendo la comunicación. Cada intento

				comunicativo es reforzado verbalmente para fortalecer la expresión de necesidades.  Tomada: https://www.shutterstock.com/es/image-photo/small-child-chooses-toy-store-concept-2559233891 3. “Juego de turnos”: Es un juego sencillo que ayuda al niño a aprender a esperar y respetar turnos. El adulto se sienta frente al niño con una pelota y comienza diciendo “mi turno” mientras la rueda hacia él; luego hace una breve pausa, lo mira y dice “tu turno”, esperando que el niño intente devolverla. Si el niño no sabe cómo hacerlo, el adulto puede ayudarlo guiando suavemente sus manos. Esta dinámica se repite varias veces, utilizando siempre las mismas palabras, para que el niño comprenda que primero participa uno y luego el otro, favoreciendo así la interacción, la comunicación y el aprendizaje a través del juego.  Tomada: https://web.facebook.com/skybabycare/videos/emma-pretend-play-shopping-with-giant-grocery-store-super-market-toy/700148823666850/?_rdc=1&_rdr#
Arte	Manipulación intencionada	Motora	Desarrollo físico y motor	El niño manipula objetos con mayor precisión 1. “Manos que descubren”: El adulto prepara masa blanda sobre una superficie y un recipiente con semillas grandes como frijoles o maíz. Se ubica frente al niño y lo invita a explorar libremente la masa, tocándola y hundiendo sus dedos. Luego modela la acción de tomar una semilla, presionarla sobre la masa y soltarla. El niño intenta imitar estas acciones mientras el adulto acompaña con palabras simples y gestos, brindando ayuda suave si es necesario. Se valoran y refuerzan todos los intentos de exploración y agarre.



Tomada: <https://www.shutterstock.com/es/image-photo/hands-child-kneading-dough-1931917421>

2. “Pego semillas”: El adulto ofrece al niño una hoja con pegante previamente aplicado y semillas pequeñas como lentejas, arroz o maíz. Primero le muestra cómo tomar una semilla con los dedos y colocarla sobre el pegante. Luego lo invita a hacerlo por sí mismo, utilizando indicaciones simples como “toma”, “pon” y “suelta”. El niño repite la acción varias veces, mientras el adulto guía y refuerza sus intentos, favoreciendo la coordinación de los movimientos y el uso de los dedos.



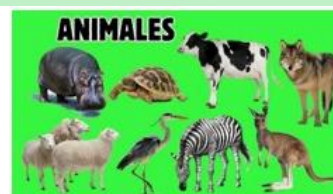
Tomada: <https://conmami.com/motricidad-fina-clasificando-semillas/>

2. **“Clasifico por tamaños”:** El adulto dispone una caja o recipiente amplio y una mezcla de objetos de diferentes tamaños (por ejemplo, tapas plásticas grandes, medianas y pequeñas). Se ubica frente al niño y, tomando un objeto a la vez, le muestra cómo observar su tamaño y ubicarlo en el espacio correspondiente dentro de la caja, nombrando cada característica (por ejemplo: “grande aquí”, “pequeño acá”). Luego invita al niño a participar, animándolo a tomar los objetos con sus dedos y ubicarlos según su tamaño.

Literatura

				Si el niño se equivoca, el adulto lo guía suavemente, señalando o ayudando con sus manos. Durante la actividad, utiliza indicaciones simples como “toma”, “mira”, “pon aquí” y refuerza cada intento con gestos y palabras positivas. La acción se repite varias veces, permitiendo que el niño explore, practique y poco a poco logre diferenciar los tamaños, favoreciendo la coordinación motora fina, la atención y la clasificación.
Estimulación del lenguaje	Comunicativa	Desarrollo comunicativo y lenguaje	El niño escucha, imita y produce sonidos o palabras	1. “Cuentos que hablan”: El adulto selecciona un cuento corto con imágenes grandes, llamativas y coloridas. Se sienta junto al niño, preferiblemente a su altura, y comienza a observar el libro junto a él antes de leer. Luego inicia la lectura señalando cada ilustración y nombrando objetos o personajes con palabras simples como “perro”, “casa” o “niño”. A lo largo del cuento, realiza preguntas sencillas como “¿dónde está el perro?” o “mira, ¿qué es esto?”, dando tiempo para que el niño observe, señale o intente vocalizar. El adulto hace pausas frecuentes, utiliza gestos (señalar, mirar, exagerar expresiones) y repite las palabras clave. Si el niño responde, el adulto amplía su intento (por ejemplo, si dice “guau”, responde “sí, es un perro, hace guau”). Se refuerza cualquier forma de participación, ya sea mirar, señalar o emitir sonidos, favoreciendo la comprensión y el desarrollo del lenguaje, repitiendo y ampliando el lenguaje.  Tomada: https://www.magnific.com/es/vector-gratis/animales-dibujados-mano-parecidos-ninos-leyendo-ilustracion_158843396.htm#fromView=keyword&page=1&position=0&uid=1a99c669-e6c4-4814-9407-71ad61fe554&query=Animales+leyendo+zoologico+infantil

2. **“Imito sonidos de animales”:** El adulto presenta al niño tarjetas o juguetes de animales (por ejemplo, perro, gato y vaca), mostrándolos de uno en uno. Se ubica frente al niño, establece contacto visual y nombra el animal (“perro”), luego emite su sonido de forma clara y exagerada (“guau, guau”). Invita al niño a imitar diciendo “haz como el perro” o “¿cómo hace?”. Espera unos segundos para darle oportunidad de responder. El niño puede imitar el sonido, hacer un intento o solo observar; en todos los casos, el adulto refuerza positivamente. Si es necesario, repite el modelo varias veces y puede acercar el juguete para motivar la participación. La actividad se realiza de manera breve y dinámica, alternando animales y repitiendo los sonidos para favorecer la atención, la imitación y la producción de sonidos.



Tomada: <https://www.youtube.com/watch?v=QpFzZcT2pSo>

3. “Completo la frase del cuento o canción”:

El adulto canta una canción infantil conocida o narra un cuento repetitivo, acompañando con gestos, movimientos y señalando imágenes si las hay. Durante la actividad, se detiene intencionalmente antes de la última palabra de una frase conocida (por ejemplo: “los pollitos dicen pío, pío, pío...” y mira al niño esperando su participación. Puede dar pistas señalando o haciendo gestos. El niño intenta completar la palabra, emitir un sonido o hacer algún gesto relacionado. El adulto refuerza cualquier intento diciendo la palabra completa correctamente y con entusiasmo. Esta dinámica se repite varias veces, permitiendo que el niño anticipe, participe y se

<i>Exploración del medio</i>					familiarice con el lenguaje, fortaleciendo la memoria, la atención y la comunicación.  Tomada: https://www.tiktok.com/@mundoarcoirissongs/video/7559268218511035670
	Coordinación visomotriz	Cognitiva	Desarrollo cognitivo	El niño coordina la vista y el movimiento de las manos	1. “Busco, tomo y llevo” El adulto ubica objetos del entorno como piedras, hojas, mazorcas pequeñas, palitos o recipientes en distintos puntos del espacio (patio, terreno o sala). Luego invita al niño a buscarlos usando indicaciones simples como “busca”, “toma” y “trae”, señalando el objeto. El niño se desplaza caminando, recoge el objeto y lo lleva a un lugar definido, como una canasta, balde o caja. El adulto acompaña de cerca, modela la acción si es necesario y refuerza cada logro con palabras y gestos. La actividad se repite varias veces, cambiando los objetos o su ubicación, favoreciendo el movimiento, el equilibrio y la coordinación en un entorno natural.  Tomada: https://www.elcolumpiodeclaudia.com/historias-con-piedra-y-agua/ 2. “Encajo y ubico” El adulto utiliza materiales cotidianos como botellas, latas limpias, cajas o recipientes con aberturas, junto con objetos como tapas,

piedras o semillas grandes. Primero muestra cómo tomar un objeto e introducirlo dentro del recipiente. Luego invita al niño a hacerlo con indicaciones simples como “toma”, “mete” o “aquí”. El niño intenta colocar los objetos, explorando distintas formas de hacerlo. El adulto apoya si es necesario, guiando suavemente la mano y reforzando cada intento. Esta actividad se repite varias veces, favoreciendo la coordinación mano-ojo y el control de los movimientos.



Tomada: <https://littoralartproject.com/wp-content/uploads/2013/11/box-of-stones.jpg>

3. “Sigo el camino”: El adulto dispone varios aros en el suelo formando un camino (pueden ser en línea recta o con ligera separación entre ellos). Se ubica frente al niño y, mostrando el recorrido, le indica cómo avanzar pasando de un aro a otro, ya sea caminando, gateando o dando pequeños pasos, según su edad, utilizando expresiones como “ven”, “pasa aquí”, “uno a uno”. Luego invita al niño a participar, animándolo a seguir el camino de aros. Si el niño presenta dificultad, el adulto lo guía suavemente, tomándolo de la mano o señalando el siguiente aro. Durante la actividad, utiliza indicaciones simples como “mira”, “ven”, “salta”, “pasa” y refuerza cada intento con gestos y palabras positivas. La acción se repite varias veces, permitiendo que el niño explore el movimiento y poco a poco logre seguir la secuencia del recorrido, favoreciendo la coordinación motora gruesa, el equilibrio, la orientación espacial y la atención.



Tomada: <https://hotelesparaninos.com/jardin-los-sentidos/>

Maleta pedagógica dirigida a niños y niñas de 2 a 5 años

Objetivo: Fortalecer el lenguaje, la motricidad fina y el acompañamiento emocional mediante actividades pedagógicas intencionadas en el entorno familiar.

Tabla 13. Maleta pedagógica niños de 2 a 5 años

Actividad rectora	Estrategia	Dimensión	Categoría	Indicador	Actividad
Juego  https://es.pinterest.com/pin/82683343156081937/	Expresión oral en interacción	Comunicativa	Desarrollo comunicativo y lenguaje	El niño expresa ideas, palabras o frases	1. “Sigo el camino de colores” Es una actividad lúdica en la que el niño recorre un camino formado por huellas de manos y pies de diferentes colores ubicadas en el suelo. El adulto orienta el recorrido indicando acciones como caminar, saltar o pisar según el color o la forma, promoviendo la coordinación motriz, la atención y el seguimiento de instrucciones. Durante la actividad, el adulto acompaña verbalmente, nombra los colores y motiva la participación, favoreciendo el desarrollo del lenguaje y la interacción en un ambiente dinámico y significativo. • Niños de 2 años: El niño camina sobre las huellas con ayuda del adulto. Se le indica de manera sencilla “pisa aquí”, “ven”, “mira el color”. Se favorece el reconocimiento básico de colores y el equilibrio. • Niños de 3 años: El niño sigue el camino identificando colores simples (rojo, azul, verde). El adulto da instrucciones como “pisa el rojo” o “salta aquí”, promoviendo la coordinación y la atención. • Niños de 4 años:

				El niño realiza el recorrido siguiendo secuencias más organizadas (mano–pie–salto). El adulto propone retos como “solo pisa los azules” o “salta y luego camina”, fortaleciendo coordinación, atención y control corporal. • Niños de 5 años: Se complejiza el recorrido con combinaciones (colores, movimientos y secuencias). El adulto da instrucciones más elaboradas como “salta en el rojo y camina en el verde”, promoviendo el pensamiento, la memoria y la planificación motriz. 2. “Flota o se hunde” Es una actividad de exploración en la que el niño interactúa con diferentes objetos en recipientes con agua para observar si flotan o se hunden. El adulto invita a los niños a introducir objetos como tapas, bloques o elementos del entorno, promoviendo la curiosidad y la experimentación. Durante la actividad, el adulto acompaña el proceso con preguntas sencillas como “¿qué pasó?”, “¿se hunde o flota?” o “¿por qué?”, señalando, nombrando y describiendo lo que ocurre. Además, modela el lenguaje, amplía las respuestas del niño y refuerza sus intentos comunicativos, favoreciendo el desarrollo del pensamiento, el lenguaje y la interacción en un ambiente lúdico y significativo. • Niños de 2 años: El niño introduce objetos en el agua con ayuda del adulto. Este nombra lo que ocurre (“se hunde”, “flota”) y hace preguntas simples como “¿qué pasó?”. Se refuerza cualquier respuesta verbal o gestual, promoviendo la exploración sensorial y la atención. • Niños de 3 años: El niño participa activamente introduciendo objetos y observando lo que sucede. El adulto hace preguntas como “¿se hunde o flota?” y motiva respuestas de una
--	--	--	--	---

				o dos palabras (“se hunde”, “flota agua”). Se amplían las respuestas del niño. • Niños de 4 años: El niño anticipa lo que puede pasar antes de introducir el objeto (“yo creo que se hunde”). El adulto pregunta “¿por qué crees eso?” o “¿qué pasó?”, promoviendo respuestas más completas y el desarrollo del pensamiento. • Niños de 5 años: El niño compara objetos, hace predicciones y explica lo que ocurre (“este se hunde porque pesa más”). El adulto fomenta la conversación con preguntas como “¿por qué pasó eso?” o “¿qué pasaría si...?”, fortaleciendo el razonamiento y el lenguaje. 3. “Adivina lo que es” Es un juego donde el adulto describe un objeto, animal o elemento del entorno sin decir su nombre, dando pistas sencillas para que el niño adivine de qué se trata. Por ejemplo: “es un animal grande, tiene cuatro patas y dice muuu”. El niño escucha, observa y trata de decir la respuesta. El adulto utiliza un lenguaje claro, hace pausas y puede acompañar con gestos o señalar el entorno si es necesario. Después de que el niño adivina (o intenta hacerlo), el adulto refuerza la respuesta y puede ampliar la información. Luego, si el niño está preparado, se pueden intercambiar roles para que él también describa. • Niños de 2 años: El adulto da pistas muy simples y cortas, acompañadas de gestos o señalando (“mira... hace guau”). Puede mostrar parte del objeto o imitar sonidos. El niño responde con una
--	--	--	--	--

				palabra, sonido o señalando. Se refuerza cualquier intento. ● Niños de 3 años: El adulto da 2 o 3 pistas sencillas (“es un animal, tiene patas, dice miau”). El niño intenta decir el nombre con una o dos palabras. El adulto apoya repitiendo o dando más pistas si es necesario. ● Niños de 4 años: El adulto da varias pistas y hace preguntas como “¿qué crees que es?”. El niño responde con frases más completas. Luego puede intentar describir un objeto para que el adulto adivine, con apoyo. ● Niños de 5 años: El niño participa activamente describiendo objetos, animales o situaciones con más detalles. El adulto fomenta el uso de frases completas y hace preguntas como “¿por qué?” o “¿cómo es?”. Se promueve una interacción más conversada. 4. “Ubico y reconozco los colores” Es una actividad lúdica en la que el niño interactúa con un tablero elaborado con figuras de colores y objetos (tapas) que debe ubicar en el lugar correspondiente. El adulto orienta al niño para que observe, compare y relacione los colores, indicando acciones como “busca el rojo”, “colócalo aquí” o “¿dónde va este?”. Durante la actividad, el adulto acompaña verbalmente, nombra los colores, hace preguntas y motiva la participación, favoreciendo el reconocimiento visual, la atención, la coordinación y el lenguaje en un ambiente significativo. ● Niños de 2 años: El niño manipula las tapas con ayuda del adulto. Este señala y nombra los colores (“rojo”, “azul”) y guía la acción (“pon aquí”). Se favorece el reconocimiento básico y la coordinación motriz.
--	--	--	--	---

Arte

<https://es.pinterest.com/pin/422281212629401/>

				• Niños de 3 años: El niño intenta ubicar las tapas según el color con apoyo. El adulto da instrucciones simples como “busca el amarillo” o “ponlo aquí”, promoviendo la atención y la asociación. • Niños de 4 años: El niño reconoce colores y ubica las tapas con mayor autonomía. El adulto hace preguntas como “¿dónde va este?” o “¿qué color es?”, fortaleciendo la clasificación y el lenguaje. • Niños de 5 años: El niño realiza la actividad de forma autónoma, clasificando y organizando por colores. El adulto propone retos como agrupar o secuenciar colores, favoreciendo el pensamiento lógico y la precisión.
Precisión manual	Motora	Desarrollo físico y motor	El niño manipula objetos con mayor control	1. “Manos que crean”: Es una actividad donde el niño utiliza materiales del entorno rural como hojas, flores, tierra, arena, semillas, palitos o barro para crear libremente. El adulto dispone estos elementos sobre una superficie (suelo, mesa o cartón) y muestra acciones simples como juntar, apretar, desmenuzar, pegar con barro o ubicar objetos formando figuras. Luego invita al niño a explorar y crear, acompañando con indicaciones sencillas como “toma”, “pon aquí”, “aprieta” o “hazlo así”. El adulto observa, guía suavemente si es necesario y refuerza todos los intentos del niño. La actividad permite que el niño desarrolle la precisión de sus manos, especialmente el uso de los dedos, a través de experiencias concretas y cercanas a su entorno. • Niños de 2 años: El adulto ofrece materiales grandes y fáciles de manipular como hojas, palitos o tierra. El

				niño explora libremente: toca, aprieta, rompe o junta los elementos. El adulto modela acciones simples sin exigir resultados, reforzando la exploración. ● Niños de 3 años: Se invita al niño a realizar acciones más dirigidas como juntar hojas, colocar semillas sobre barro o agrupar elementos. El adulto da indicaciones simples y apoya si es necesario, favoreciendo el uso de los dedos. ● Niños de 4 años: El niño puede crear formas simples (como líneas, montones o figuras básicas) usando tierra, semillas o palitos. Se promueve mayor control en los movimientos y uso de la pinza. El adulto refuerza la intención y la precisión. ● Niños de 5 años: Se propone realizar creaciones más intencionadas, como formar figuras (casas, caminos, animales simples) utilizando los materiales del entorno. El niño muestra mayor control y coordinación, mientras el adulto acompaña y fomenta la creatividad. 2. “Pintamos con nuestras manos” Es una actividad artística donde los niños, acompañados por sus familias y el adulto mediador, utilizan pintura para estampar sus manos sobre papel o cartulina, creando huellas visibles que representan su participación y expresión. El adulto organiza el espacio, dispone pintura de colores y guía el proceso mostrando cómo untar las manos y presionarlas sobre la superficie. Durante la actividad, se promueve la exploración sensorial, el reconocimiento del propio cuerpo (manos), la interacción con otros y la expresión libre. Además, el adulto acompaña verbalmente el proceso nombrando colores, acciones y partes del cuerpo, fortaleciendo el lenguaje y el vínculo afectivo.
--	--	--	--	---

				No se busca un resultado estético específico, sino la participación, el disfrute y la experiencia compartida entre niños y adultos. • Niños de 2 años: El niño explora la pintura con sus manos de manera libre, tocando, untando y estampando sin control definido. Puede requerir ayuda del adulto para realizar la huella. Se prioriza la experiencia sensorial y el contacto. El adulto dice: “mano”, “pinta”, “mira tu huella”. • Niños de 3 años: El niño comienza a estampar sus manos con mayor intención, repitiendo la acción varias veces. Observa las marcas que deja y muestra interés por los colores. El adulto guía: “pon la mano aquí”, “mira rojo”, reforzando acción y lenguaje. • Niños de 4 años: El niño realiza huellas de forma más controlada, puede elegir colores y ubicar sus manos en diferentes espacios del papel. Empieza a reconocer su participación dentro del trabajo grupal. El adulto pregunta: “¿de qué color es?”, “¿dónde ponemos la mano?”. • Niños de 5 años: El niño organiza mejor sus huellas, puede seguir indicaciones (ej. llenar espacios, hacer secuencia) y reconoce su producción dentro del grupo. Puede expresar lo que hizo. El adulto promueve: “¿qué hiciste?”, “¿por qué ese color?”.
Producción de lenguaje	Comunicativa	Desarrollo comunicativo y lenguaje	El niño escucha y	1. “La magia de la oruga” (Lectura sensorial y comprensión)



			expresa ideas	El adulto reúne a los niños en un espacio cómodo y les presenta el cuento <i>La oruga</i>, destacando que es un libro con diferentes texturas que pueden tocar. Durante la lectura, el adulto muestra las imágenes, utiliza una entonación expresiva y permite que los niños exploren con sus manos las distintas superficies del libro (suave, rugoso, áspero, etc.). A medida que avanza la historia, señala los personajes y elementos importantes, hace pausas y acompaña con preguntas simples, favoreciendo tanto la comprensión como la exploración sensorial. Se invita a los niños a tocar, observar y participar activamente. ● Niños de 2 años: Se prioriza la exploración sensorial. El niño toca las texturas mientras el adulto nombra (“suave”, “áspero”, “oruga”). Se hacen preguntas simples como “¿dónde está la oruga?” y se refuerza cualquier respuesta gestual o verbal. ● Niños de 3 años: El niño toca y comienza a describir con palabras simples (“suave”, “duro”). El adulto hace preguntas como “¿cómo es?” o “¿qué sientes?”, promoviendo respuestas cortas. ● Niños de 4 años: El niño describe mejor las texturas y relaciona con el cuento (“la oruga es suave”). El adulto fomenta frases más completas y hace preguntas sobre lo que siente y observa. ● Niños de 5 años: El niño compara texturas (“este es más suave que este”) y expresa ideas más completas. El adulto promueve la conversación y la relación entre la historia y la experiencia sensorial. 2. Así es mi campo, lo cuento yo.
--	--	--	---------------	---

				El adulto invita a los niños a conversar sobre su entorno rural, partiendo de experiencias cercanas como los animales, las plantas, la familia o las actividades del campo. Para iniciar, puede mostrar elementos reales como semillas, hojas, herramientas pequeñas o simplemente hacer preguntas como “¿qué viste hoy?”, “¿qué hace la vaca?” o “¿qué hay en tu casa?”. A partir de las respuestas de los niños, el adulto va construyendo pequeñas historias, repitiendo, organizando y ampliando lo que ellos dicen. También acompaña con gestos, preguntas y palabras sencillas, motivando a que los niños participen activamente. La idea es que los niños expresen lo que conocen y viven, fortaleciendo su lenguaje en un contexto significativo. ● Niños de 2 años: El niño participa señalando, nombrando objetos o imitando sonidos del entorno (como animales). El adulto refuerza con frases cortas (“sí, la vaca hace muu”) y motiva la interacción sin exigir respuestas completas. ● Niños de 3 años: El niño responde con palabras o frases simples relacionadas con su entorno (“vaca come”, “gallina corre”). El adulto amplía sus respuestas (“sí, la vaca come pasto”) y hace preguntas sencillas. ● Niños de 4 años: El niño empieza a contar experiencias simples (“vi una gallina”, “la vaca estaba en el campo”). El adulto hace preguntas como “¿qué hacía?” o “¿dónde estaba?”, ayudando a formar pequeñas historias. ● Niños de 5 años: El niño relata experiencias con mayor claridad y orden (“la vaca estaba comiendo y luego caminó”). El adulto promueve que organice sus ideas (inicio, qué pasó y final) y fomenta la conversación.
--	--	--	--	--

				3. “Jugamos con palabras del campo” El adulto invita a los niños a participar en un juego oral utilizando palabras del entorno rural como animales, plantas o elementos del campo (vaca, gallina, maíz, sol, río). Se ubican en un espacio cómodo y el adulto inicia diciendo palabras o frases cortas con ritmo, acompañadas de palmas o movimientos, por ejemplo: “la vaca, la vaca...”. Luego hace una pausa y anima a los niños a repetir, completar o decir otra palabra relacionada. Durante la actividad, el adulto utiliza indicaciones sencillas como: “repite”, “dime”, “¿qué es?”, “¿qué sigue?” o “di otra palabra”, motivando la participación. También puede variar el juego cambiando palabras, haciendo pequeñas secuencias o invitando a los niños a proponer nuevas palabras del entorno. Se acompaña siempre con gestos, movimientos y repetición constante para facilitar la comprensión. ● Niños de 2 años: El niño escucha, observa y repite sonidos o palabras sueltas. Puede acompañar con palmas o movimientos. El adulto usa indicaciones simples como “mira”, “di” o “repite”, reforzando cualquier intento. ● Niños de 3 años: El niño repite palabras y completa frases sencillas con ayuda. El adulto guía con indicaciones como “¿qué es?” o “dime”, favoreciendo la imitación. ● Niños de 4 años: El niño repite frases más completas y comienza a cambiar o proponer palabras. El adulto utiliza preguntas como “¿qué sigue?” o “di otra palabra”, promoviendo mayor participación.
--	--	--	--	---

Exploración del medio



<https://es.pinterest.com/pin/433682639139017637/>

				● Niños de 5 años: El niño crea frases sencillas con palabras del entorno y juega con el lenguaje de forma más libre. El adulto motiva con indicaciones como “cuéntame” o “inventa”, favoreciendo la creatividad.
Coordinación visomotriz	Cognitiva	Desarrollo cognitivo	El niño coordina lo que ve con lo que hace	1. “Descubro lo que hay a mi alrededor” El adulto invita a los niños a realizar un recorrido por el entorno cercano, como el patio, el jardín o el campo, promoviendo la exploración libre y segura. Durante el recorrido, los motiva a observar y descubrir elementos naturales como plantas, animales, piedras o tierra, incentivando el uso de sus sentidos (ver, tocar, oler). A lo largo de la actividad, el adulto acompaña con preguntas sencillas como “¿qué ves?”, “¿qué es esto?” o “¿cómo es?”, dando tiempo para que los niños respondan. Además, nombra los objetos y describe sus características (grande, pequeño, suave, duro), favoreciendo la observación, la curiosidad y el aprendizaje a partir de la experiencia directa. ● Niños de 2 años: El niño explora principalmente a través de los sentidos: toca, mira, huele y manipula los elementos. Puede señalar o decir palabras sueltas. El adulto nombra constantemente (“hoja”, “piedra”) y describe (“suave”, “duro”), sin exigir respuestas. ● Niños de 3 años: El niño comienza a nombrar algunos elementos del entorno y responde a preguntas simples como “¿qué es?”. Puede decir frases cortas (“hoja verde”). El adulto

				refuerza, amplía (“sí, es una hoja verde”) y motiva a observar con más atención. ● Niños de 4 años: El niño describe lo que observa con mayor detalle, utilizando frases más completas (“la piedra es grande y dura”). Puede comparar elementos (grande/pequeño, suave/duro). El adulto hace preguntas que amplían la observación. ● Niños de 5 años: El niño explica lo que observa con mayor claridad, compara características y puede relacionar elementos con su experiencia (“la tierra es húmeda porque llovió”). El adulto fomenta la curiosidad con preguntas como “¿por qué?” o “¿qué crees?”. 2. “Recojo y clasifico del entorno” El adulto invita a los niños a realizar un recorrido por el entorno cercano (patio, huerta o campo) para recolectar elementos propios de su contexto como papas pequeñas, hojas de cultivos, semillas (maíz o frijol), flores o cebolla. Luego, en un espacio adecuado (suelo, mesa o canasta), el adulto organiza los materiales y muestra cómo agruparlos según sus características, por ejemplo: tamaño (grande/pequeño), tipo (semillas, hojas) o color. Durante la actividad, guía con indicaciones sencillas como “pon aquí”, “busca otro igual”, “mira este” o “¿dónde va?”, motivando a los niños a observar, comparar y participar. El adulto acompaña constantemente, refuerza cada intento y permite la exploración libre, favoreciendo el aprendizaje a partir de la experiencia directa.
--	--	--	--	---

				● Niños de 2 años: El niño recoge, toca y manipula los elementos libremente. Puede juntarlos sin un criterio claro. El adulto nombra los objetos (“papa”, “hoja”) y muestra cómo agrupar, sin exigir que lo haga correctamente. ● Niños de 3 años: El niño comienza a agrupar por una característica simple, como poner todas las semillas juntas o todas las hojas en un lugar. El adulto guía con apoyo verbal y gestual, reforzando sus logros. ● Niños de 4 años: El niño clasifica con mayor intención, diferenciando por tamaño, forma o tipo. Puede reconocer similitudes y diferencias. El adulto hace preguntas como “¿por qué van juntos?” para promover el pensamiento. ● Niños de 5 años: El niño clasifica de manera más precisa y explica su criterio (“estos son grandes”, “estos son semillas”). El adulto fomenta que verbalice lo que hace y reflexione sobre sus elecciones. 3. “Exploro y descubro con tierra y agua” El adulto dispone materiales del entorno como tierra, agua, hojas de cultivos, recipientes (baldes o tazas) y, si es posible, papas pequeñas o semillas, organizándolos en un espacio seguro y accesible para los niños. Luego los invita a explorar libremente, permitiéndoles tocar, mezclar y manipular los elementos para observar los cambios que se producen.
--	--	--	--	--

				Inicialmente, el adulto modela la acción agregando agua a la tierra, mostrando cómo se transforma, y posteriormente anima a los niños a experimentar por sí mismos. Durante la actividad, acompaña con preguntas sencillas como “¿qué pasa si agregamos agua?”, “¿cómo se siente?”, “¿qué cambió?” o “¿qué ocurre si ponemos más?”, dando tiempo para que los niños observen y respondan. El adulto observa, orienta y describe lo que sucede, favoreciendo el descubrimiento a través de la experiencia directa. Además, refuerza cada intento de participación y promueve la curiosidad, la exploración y el aprendizaje significativo. Niños de 2 años: El niño explora principalmente con sus sentidos: toca la tierra, la aprieta, la deja caer y observa el agua. Puede meter las manos, ensuciarse y repetir acciones como llenar y vaciar recipientes. No busca un resultado, sino la experiencia. El adulto nombra constantemente (“tierra”, “agua”), describe (“mojado”, “frío”, “suave”) y permite la exploración libre sin corregir. Niños de 3 años: El niño comienza a hacer acciones más intencionadas como mezclar tierra con agua, aplastar o mover el barro. Observa cambios básicos (se moja, se vuelve pegajoso) y puede decir palabras o frases cortas (“mojado”, “blando”). El adulto guía con indicaciones simples (“mezcla”, “mira”), hace preguntas básicas y refuerza lo que el niño observa. Niños de 4 años:
--	--	--	--	---

				El niño experimenta con mayor control: agrega más o menos agua, mezcla varias veces y observa diferencias en la textura. Puede decir frases más completas (“se volvió barro”, “está más suave”) y empieza a relacionar causa y efecto. El adulto hace preguntas como “¿qué pasó cuando pusiste agua?” o “¿cómo cambió?”, ayudando a que el niño explique. ● Niños de 5 años: El niño explora de forma más intencionada: prueba diferentes cantidades de agua, compara resultados y anticipa lo que puede ocurrir (“si pongo más agua, queda más líquido”). Explica con mayor claridad sus ideas. El adulto fomenta la reflexión con preguntas como “¿por qué pasó eso?” o “¿qué pasaría si...?”, promoviendo el pensamiento y la curiosidad.
--	--	--	--	---

8.3 Objetivo específico 3

Implementar el proyecto de estimulación para la primera infancia en la Unidad de Servicio El Mundo Creativo, involucrando a madres, padres y cuidadores como agentes formadores.

Para dar cumplimiento a este objetivo, se diseñó y ejecutó una propuesta pedagógica centrada en la elaboración de maletas didácticas orientadas a distintos grupos poblacionales, entre ellos gestantes, lactantes, caminadores y niños entre los 2 y 5 años. Estas herramientas se fundamentaron en las actividades rectoras de la educación inicial, como el juego, el arte, la literatura y la exploración del entorno, con el fin de fortalecer el desarrollo integral desde el contexto familiar.

La implementación se llevó a cabo mediante encuentros pedagógicos en el contexto rural del corregimiento de Berlín, donde se realizó la socialización entrega de las actividades a las familias participantes. Durante estos espacios, se brindó orientación a madres y cuidadores sobre la relevancia de la estimulación temprana, a través de explicaciones claras, ejercicios prácticos y acompañamiento continuo en el desarrollo de



Figura 10. Implementación de la actividad “Te hablo desde el corazón” con madre gestante.



Figura 11. Implementación de la actividad “El árbol de mi vida” con madre gestante, orientada desde el arte como actividad rectora

las actividades, promoviendo así su aplicación en el hogar.

En el caso de las madres gestantes, se priorizaron estrategias enfocadas en el fortalecimiento del vínculo prenatal, el autocuidado y la preparación para la crianza, mediante actividades pedagógicas y vivenciales orientadas al bienestar integral de la madre y el bebé. Se desarrollaron espacios de diálogo, ejercicios de relajación, dinámicas de expresión emocional, estimulación prenatal a través de la música, lectura, comunicación afectiva y actividades artísticas, favoreciendo el reconocimiento de las emociones, la conexión emocional con el bebé y la importancia del cuidado durante la etapa de gestación. También se promovieron experiencias de exploración sensorial y contacto con el entorno, fortaleciendo el bienestar emocional, la confianza y una maternidad más consciente y afectiva en el contexto rural.

En el grupo de lactantes, se implementaron estrategias pedagógicas a través de actividades corporales, experiencias sensoriales, canciones, narraciones y exploración de objetos del entorno, se favoreció la estimulación motora, comunicativa, cognitiva y socioemocional de los bebés. Se fortaleció el



Figura 12. Implementación de la actividad “Jugando con mi bebé desde el vientre” con madre gestante, orientada desde el juego como actividad rectora



Figura 13. Implementación de la actividad “Suave, suave” con madres lactantes, orientada desde el arte como actividad rectora

vínculo afectivo entre el lactante y su cuidador mediante el contacto cercano, la comunicación afectiva y la interacción constante. Como complemento, se realizó la “Marcha por la lactancia materna”, promoviendo la importancia de la lactancia, el cuidado y la crianza afectiva en el contexto comunitario y rural.



Figura 14. Implementación de la actividad “Marcha por la lactancia materna” con madres lactantes, orientada desde la exploración del medio como actividad rectora

En el grupo de caminadores, se promovieron estrategias orientadas al fortalecimiento de la motricidad fina, la coordinación viso motriz y el desarrollo comunicativo, se desarrollaron experiencias de interacción verbal, manipulación de objetos, juegos de turnos, cuentos, canciones, imitación de sonidos y recorridos motores, favoreciendo la expresión de necesidades, la



Figura 15. Implementación de la actividad “Imito sonidos de animales” con grupo de caminadores, orientada desde la literatura como actividad rectora

atención, el equilibrio y la coordinación entre la vista y el movimiento de las manos. Se incentivó la exploración del entorno y la participación activa de los niños y niñas a través de materiales cotidianos y elementos del contexto rural, fortaleciendo su autonomía, socialización como el desarrollo integral.

En el grupo de niños y niñas de 2 a 5 años, se implementaron estrategias pedagógicas a través de actividades lúdicas, experiencias sensoriales, juegos de lenguaje, exploración del entorno y manipulación de materiales propios del contexto rural, se favoreció la expresión oral, la coordinación motriz, la atención, la creatividad y el pensamiento lógico. También, se promovió la participación activa, la curiosidad y la interacción con el entorno, fortaleciendo el aprendizaje significativo mediante experiencias contextualizadas acordes a las características de cada edad.



Figura 16. Implementación de la actividad “Ubico y reconozco los colores” con niños de 2 a 5 años, orientada desde el juego como actividad rectora

Asimismo, la implementación se caracterizó por el uso de materiales accesibles, de bajo costo y en muchos casos reciclables, lo cual permitió que las familias pudieran replicar las actividades en sus hogares. Este aspecto fue fundamental para garantizar la sostenibilidad de la propuesta y su continuidad más allá de los encuentros presenciales.

Durante el proceso, se evidenció la participación activa de las familias, quienes no solo ejecutaron las actividades, sino que también compartieron saberes propios de su contexto, permitiendo una articulación entre conocimientos tradicionales y orientaciones pedagógicas. La implementación no solo se limitó a la entrega de actividades, sino que constituyó un proceso de

acompañamiento pedagógico, en el cual se buscó fortalecer las capacidades de las familias como agentes fundamentales en el desarrollo infantil.

Este proceso permitió dar respuesta a las necesidades identificadas en el diagnóstico, especialmente en aquellas dimensiones que se encontraban en nivel de alerta. En particular, se atendieron dificultades relacionadas con la motricidad fina, evidenciadas en la debilidad de la pinza digital, el agarre inadecuado y la limitada coordinación visomotriz; así como aspectos asociados a la comunicación y el lenguaje, donde se identificó baja intención comunicativa, escasa emisión de palabras y dificultades en la construcción de expresiones verbales en los niños.

Se abordaron hallazgos relacionados con la falta de intencionalidad pedagógica en las prácticas de estimulación en el hogar, donde, aunque las familias desarrollaban acciones de cuidado y acompañamiento, estas no estaban orientadas de manera consciente al fortalecimiento de habilidades específicas del desarrollo infantil. En el caso de las madres gestantes y lactantes, también se identificaron vacíos en la orientación sobre estimulación temprana, autocuidado y prácticas de crianza, lo cual fue tenido en cuenta en el diseño e implementación de las actividades propuestas.

En este sentido, la implementación de las maletas pedagógicas permitió orientar a las familias desde acciones prácticas y contextualizadas, favoreciendo el fortalecimiento de la dimensión socioafectiva, comunicativa, cognitiva y motriz, contribuyendo así al desarrollo integral de la primera infancia en el contexto rural. Lo anterior evidencia la pertinencia de la propuesta pedagógica implementada, al responder de manera directa a las necesidades identificadas en el diagnóstico inicial.

A continuación, se presentan los principales hallazgos obtenidos durante la fase de desarrollo de la investigación, derivados de la implementación de las maletas pedagógicas.

Principales hallazgos en la aplicación de las maletas pedagógicas

Tabla 14. Principales hallazgos grupo madres gestantes

Fecha	Hora	Asistentes	Actividades más destacadas	Aspectos destacados según resultados
22 de abril	11:00 a 9:00 am	3	Actividades de relajación y conexión emocional (Me regalo un momento de calma, Confío en mí)	Se evidenció disposición y participación activa. Las gestantes lograron momentos de tranquilidad, favoreciendo la regulación emocional y el bienestar. Estas actividades permitieron fortalecer la seguridad personal y la conexión emocional con el bebé.
23 de abril	2:00 a 4:00 pm	3	Expresión artística (Colores de mi emoción, El árbol de mi vida)	Se observó alta participación e interés. Las gestantes expresaron emociones y experiencias personales a través del arte, fortaleciendo la reflexión sobre su rol materno. Se favoreció la creatividad y la expresión emocional.
24 de abril	2:00 a 4:00 pm	3	Comunicación afectiva (Palabras para mi bebé, Te hablo desde el corazón)	Se evidenció fortalecimiento del vínculo prenatal. Las gestantes participaron activamente comunicándose con sus bebés, favoreciendo el lenguaje afectivo y la conexión emocional.
24 de abril	2:00 a 4:00 pm	3	Actividades muy dirigidas (menor interés)	Se identificó menor interés cuando las actividades eran muy dirigidas o poco participativas. Algunas gestantes mostraron menor disposición, lo que evidencia la importancia de estrategias vivenciales y significativas.

Tabla 15. Principales hallazgos grupo madres lactantes

Fecha	Hora	Asistentes	Actividades más destacadas	Aspectos destacados según resultados
28 de abril	9:00 a 11:00 am	6	Juego corporal (Me muevo contigo, Jugamos con mi cuerpo)	Se evidenció respuesta positiva al contacto corporal. Los bebés mostraron reacciones a los estímulos, fortaleciendo el vínculo afectivo y la seguridad emocional.

29 de abril	9:00 a 11:00 am	6	Exploración sensorial (Manos curiosas, Descubro con mis sentidos)	Se observó interés en la manipulación de materiales. Los lactantes exploraron texturas y colores, favoreciendo el desarrollo sensorial y la curiosidad.
30 de abril	2:00 a 4:00 pm	6	Comunicación y sonidos (Escucho y respondo, Te hablo y te canto)	Se evidenció atención a estímulos auditivos. Los bebés reaccionaron a sonidos, voces y gestos, fortaleciendo la comunicación inicial y el vínculo afectivo.
			Narración de cuentos tradicionales	Se identificó menor respuesta en actividades con pocos estímulos. Algunos lactantes mostraron dispersión, evidenciando la importancia de experiencias sensoriales variadas.

Tabla 16. Principales hallazgos grupo caminadores

Fecha	Hora	Asistentes	Actividades más destacadas	Aspectos destacados según resultados
8 de abril	2:00 a 4:00 pm	3	Exploración con materiales del entorno (hojas, semillas, texturas)	Se evidenció alto interés durante la manipulación de hojas, semillas y diferentes texturas. La exploración libre permitió que los niños interactuaran de manera espontánea con los materiales, favoreciendo la curiosidad, la concentración y el aprendizaje desde la experiencia. Asimismo, se fortalecieron habilidades motrices, incluyendo procesos como la coordinación viso-motriz al relacionar la observación con la acción. Según los resultados obtenidos, este tipo de actividades prácticas generó mayor participación y permanencia en la actividad.
9 de abril	2:00 a 4:00 pm	3	Juegos de movimiento e imitación	Se observó participación activa y disposición frente a las dinámicas propuestas. La imitación de movimientos permitió fortalecer la coordinación corporal, el reconocimiento del propio cuerpo y la seguridad en los desplazamientos. Además, se favoreció la interacción con los pares y la atención a estímulos

				visuales. Este tipo de actividades mostró alta aceptación en los resultados, evidenciando que el movimiento es clave en esta etapa.
10 de abril	2:00 a 4:00 pm	3	Canciones con gestos y sonidos.	Se registró una respuesta positiva durante la actividad. El seguimiento de gestos y la repetición de sonidos favorecieron la comunicación inicial, la atención y el vínculo afectivo. También se integraron habilidades motrices y de coordinación al acompañar las canciones con movimientos corporales. Los resultados reflejan que estas actividades generan confianza y facilitan la participación.
			Actividades con menor interés	Se identificó desinterés en actividades con poca exploración. Aproximadamente 1 de 3 niños presentaron dispersión, evidenciada en la pérdida de atención y baja interacción. Esto coincide con los resultados, donde estas actividades tuvieron menor impacto.

Tabla 17. Principales hallazgos grupo niños 2 a 5 años

Fecha	Hora	Asistentes	Actividades más destacadas	Aspectos destacados según resultados
	2:00 a 4:00 pm	9	Pintura con materiales naturales	Se evidenció alta motivación y participación durante la actividad. Los niños manipularon materiales y realizaron trazos libres, lo que favoreció la creatividad, la expresión de ideas y emociones. Asimismo, se fortalecieron habilidades motrices, incluyendo procesos como la coordinación visomotriz. Durante la actividad, los niños se mostraron atentos, motivados y con buena disposición, manteniendo un alto nivel de participación.
9 de abril	2:00 a 4:00 pm	9	Narración de cuentos con imágenes	Se observó interés inicial frente a la actividad. Los niños observaron e interpretaron imágenes, participando con

10 de abril				comentarios y respuestas. Sin embargo, en algunos momentos se presentó disminución de la atención, especialmente cuando la actividad se extendía, lo que indica la necesidad de mayor dinamismo.
	2:00 a 4:00 pm	9	Canciones con gestos y sonidos.	Se identificó alta participación e interacción. Los niños exploraron el espacio, jugaron y compartieron con sus compañeros, fortaleciendo habilidades sociales, la autonomía y el aprendizaje desde la experiencia. Fue una de las actividades con mayor agrado.
			Narración de cuentos tradicionales	Se identificó menor interés en esta actividad. 3 de los 9 niños presentaron distracción y baja participación, lo que refleja que las actividades poco dinámicas generan menor atención y requieren ajustes metodológicos.

Principales resultados por dimensiones

Tabla 18. Principales resultados por dimensiones madres gestantes

Dimensiones del desarrollo infantil	Prácticas del cuidado	Apropiación de las maletas pedagógicas	Resultados esperados
Dimensión socioemocional	Se desarrollaron actividades de relajación, respiración y bienestar emocional, promoviendo espacios de calma y conexión consigo mismas.	Las familias participaron activamente en dinámicas de regulación emocional, reconociendo la importancia del autocuidado.	Se evidenció mayor tranquilidad, seguridad emocional y fortalecimiento del vínculo afectivo con el bebé.
Dimensión creativa	Se implementaron actividades artísticas que permitieron la expresión de emociones y experiencias personales.	Las gestantes utilizaron materiales sencillos para representar sentimientos, apropiándose de estrategias creativas.	Se observaron avances en la expresión emocional, creatividad y reconocimiento de su rol materno.
Dimensión comunicativa	Se realizaron actividades de comunicación afectiva mediante palabras,	Las gestantes comprendieron la importancia de	Se evidenció fortalecimiento del lenguaje afectivo y del vínculo prenatal.

	cantos y lectura dirigida al bebé.	comunicarse con el bebé desde el vientre.	
Dimensión cognitiva y sensorial	Se promovieron experiencias de exploración del entorno a través de estímulos sensoriales.	Las gestantes identificaron elementos del entorno que favorecen su bienestar.	Se observó mayor conciencia sensorial, conexión con el entorno y prácticas de autocuidado.

Tabla 19. Principales resultados por dimensiones grupo lactantes

Dimensiones del desarrollo infantil	Prácticas del cuidado	Apropiación de las maletas pedagógicas	Resultados esperados
Dimensión motora y socioemocional	Se realizaron actividades de movimiento, contacto corporal y juegos afectivos.	Los cuidadores participaron mediante arrullos, masajes y juegos corporales.	Se evidenció fortalecimiento del vínculo afectivo, seguridad emocional y respuesta al movimiento.
Dimensión sensorial y de creatividad	Se desarrollaron experiencias sensoriales con materiales de diferentes texturas y colores.	Las familias utilizaron materiales del entorno para estimular los sentidos.	Se observaron reacciones a estímulos, exploración activa y desarrollo sensorial.
Dimensión comunicativa	Se implementaron actividades basadas en sonidos, palabras y gestos.	Los cuidadores fortalecieron la comunicación mediante la voz y la interacción constante.	Se evidenció respuesta a estímulos auditivos, emisión de sonidos y mayor interacción.
Dimensión cognitiva	Se realizaron actividades de exploración del entorno con objetos llamativos.	Las familias dispusieron espacios seguros para estimular la curiosidad.	Se observó atención, seguimiento visual y reconocimiento del entorno.

Tabla 20. Principales resultados por dimensiones grupo caminadores

Dimensiones del desarrollo infantil	Prácticas del cuidado	Apropiación de las maletas pedagógicas	Resultados esperados
Dimensión motriz y sensorial	Durante el desarrollo de las actividades se trabajó la exploración libre con materiales del entorno, permitiendo que los niños manipularan, observaran y experimentaran con diferentes objetos.	Las familias utilizaron materiales sencillos como hojas, semillas y objetos cotidianos, reconociendo que estos también aportan al aprendizaje de los niños.	Se pudo observar interés y participación en los niños, así como avances en habilidades motrices básicas. También se favorecieron procesos como la coordinación viso-motriz y la exploración sensorial, tal como se planteó en el proyecto.
Dimensión socioafectiva	Se desarrollaron actividades como canciones y juegos acompañados, donde el	Los cuidadores participaron activamente en cada actividad,	Se observó mayor confianza, seguridad y disposición en los niños para interactuar con el adulto y el entorno.

Dimensión comunicativa	adulto estuvo presente durante todo el proceso.	fortaleciendo su papel en el acompañamiento del niño.	
	Se trabajaron actividades con gestos, sonidos y estímulos visuales, favoreciendo la interacción desde edades tempranas.	Las familias comprendieron la importancia de comunicarse constantemente con los niños a través de diferentes formas.	Se observaron avances en la comunicación inicial, evidenciados en la respuesta a estímulos, el contacto visual y la intención de interactuar.

Tabla 21. Principales resultados por dimensiones grupo niños 2 a 5 años

Dimensiones del desarrollo infantil	Prácticas del cuidado	Apropiación de las maletas pedagógicas	Resultados esperados
Dimensión cognitiva y creativa.	Se trabajó mediante la pintura, el juego y la exploración, favoreciendo el aprendizaje significativo a partir de la experiencia.	Las familias hicieron uso de los materiales de la maleta pedagógica, apoyando procesos de creatividad e imaginación en los niños.	Se observó mayor participación, interés y capacidad de expresión en los niños, cumpliéndose en gran medida lo propuesto en el proyecto.
Dimensión comunicativa	Se desarrollaron actividades como narración de cuentos e interpretación de imágenes, promoviendo la participación verbal.	Los cuidadores acompañaron las actividades, motivando a los niños a expresarse y participar.	Se observó un avance en el lenguaje oral y la expresión de ideas; sin embargo, en algunos momentos fue necesario hacer las actividades más dinámicas para mantener la atención.
Dimensión socioafectiva	Se realizaron actividades grupales donde los niños compartieron, jugaron e interactuaron entre sí.	Las familias participaron activamente, fortaleciendo el acompañamiento durante las actividades.	Se evidenció mejora en la interacción entre los niños, así como mayor disposición para compartir y trabajar en grupo.
Dimensión motriz	Se desarrollaron actividades que implicaban manipulación de materiales y movimiento dentro del entorno.	Las familias reconocieron la importancia del juego como estrategia de aprendizaje	Se observaron avances en habilidades motrices, incluyendo procesos como la coordinación viso-motriz, integrados dentro de las actividades lúdicas.

8.3 Objetivo específico 4

Determinar la efectividad del programa de estimulación temprana en el fortalecimiento del desarrollo integral de los niños de 0 a 5 años del contexto rural del Páramo de Santurbán.

Durante el desarrollo del proyecto de intervención pedagógica en la Unidad de Servicio El Mundo Creativo del corregimiento de Berlín, se evidenciaron múltiples transformaciones en los procesos de estimulación temprana, participación familiar y reconocimiento de la importancia del acompañamiento afectivo durante la primera infancia.

Al inicio del proceso, la participación de las familias era limitada, evidenciándose poca asistencia en algunas actividades y escaso interés frente a los procesos de estimulación temprana. También, se identificaron factores culturales presentes en el contexto rural, la presencia del machismo patriarcal en la dinámica interna de la familia rural donde en muchos casos la responsabilidad del cuidado y acompañamiento de los niños recaía principalmente sobre la madre, hijos mayores generando poca participación de algunos padres y cuidadores en las actividades propuestas. A sí mismo, se evidenciaron conocimientos limitados por parte de algunas familias sobre la importancia de la estimulación temprana y su influencia en el desarrollo integral de los niños y niñas. También, se reconoce la necesidad de que, desde edades tempranas, los niños y niñas se familiaricen de manera gradual con las labores del campo y las dinámicas propias de su contexto rural, fortaleciendo así su identidad campesina, el sentido de pertenencia por su territorio y el aprendizaje a partir de las experiencias cotidianas de su entorno.

Sin embargo, a medida que se fueron implementando las estrategias pedagógicas y las familias comenzaron a observar cambios positivos en los niños, la participación aumentó significativamente. La comunidad empezó a mostrar mayor interés, compromiso y apropiación del proceso, logrando que la gran mayoría de las familias asistieran de manera constante a las

actividades desarrolladas. Esto permitió fortalecer espacios de diálogo, aprendizaje y sensibilización frente a la importancia del vínculo afectivo, el juego, la comunicación y la estimulación desde el hogar.

A partir de esta realidad, se diseñaron e implementaron estrategias contextualizadas desde las actividades rectoras del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, permitiendo fortalecer procesos de motricidad, comunicación, vínculo afectivo, reconocimiento sensorial y participación familiar. Las actividades fueron desarrolladas con madres gestantes, lactantes, caminadores y niños de 2 a 5 años, utilizando materiales del entorno promoviendo experiencias significativas acordes con las características del contexto campesino y rural.

Durante la ejecución del proyecto también surgieron diversas dificultades que incidieron en el desarrollo de algunas actividades, entre ellas las condiciones climáticas adversas, las amplias distancias geográficas, las limitaciones de tiempo de las familias debido a las labores agrícolas y situaciones externas como el paro camionero. Asimismo, los tiempos de contratación generaron demoras en la ejecución de algunas actividades, ocasionando retrasos en el cronograma inicialmente planteado. No obstante, pese a estas dificultades, la comunidad mantuvo una actitud positiva y participativa frente a las estrategias implementadas.

En cuanto a los resultados observados, se evidenciaron avances significativos en la interacción comunicativa, la motricidad fina, la coordinación viso motriz, la expresión emocional y el vínculo afectivo entre cuidadores y niños. De igual manera, las madres gestantes y lactantes fortalecieron prácticas relacionadas con la estimulación temprana, el cuidado afectivo y la importancia del acompañamiento desde el hogar. Igualmente, se logró sensibilizar a la comunidad frente a la necesidad de continuar implementando pautas de estimulación temprana

utilizando recursos cotidianos y materiales del entorno, reconociendo que no se requieren elementos costosos para favorecer el desarrollo infantil.

El proceso permitió determinar que las estrategias pedagógicas desarrolladas favorecieron procesos de sensibilización y apropiación comunitaria frente a la importancia de la estimulación temprana en la primera infancia. De este modo, más allá de evaluar resultados concluyentes, se logró reconocer transformaciones significativas en la participación familiar, el acompañamiento afectivo y las prácticas de crianza dentro del contexto rural. A su vez, quedaron fortalecidas en las familias diversas estrategias pedagógicas contextualizadas que pueden continuar implementándose desde el hogar, utilizando materiales del entorno y las orientaciones trabajadas durante el proyecto, contribuyendo así a la continuidad de los procesos de estimulación temprana y al fortalecimiento del desarrollo integral de los niños y niñas del contexto campesino.

A partir de los hallazgos, experiencias y transformaciones evidenciadas durante la ejecución del proyecto, se presenta a continuación el análisis DOFA, el cual permite reconocer las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas identificadas a lo largo del proceso de intervención pedagógica. Este análisis posibilita comprender las condiciones iniciales de la comunidad, los avances alcanzados durante la implementación de las estrategias de estimulación temprana y los factores internos y externos que influyeron en el desarrollo del proyecto dentro del contexto rural campesino.

A continuación, se presenta la matriz DOFA, en la cual se integran los principales aspectos identificados durante el desarrollo de la investigación y también se presentan las listas de chequeo correspondientes a cada grupo poblacional participante en la investigación: madres gestantes, madres lactantes, caminadores y niños de 2 a 5 años. Estos instrumentos

fueron elaborados con el propósito de evidenciar las estrategias implementadas, las categorías trabajadas desde las maletas pedagógicas y los avances observados durante el desarrollo del proyecto.

Las listas de chequeo permitieron sistematizar las actividades desarrolladas y verificar el proceso de implementación de la propuesta pedagógica. Aunque no fue posible realizar una evaluación final completa debido a limitaciones de tiempo, situaciones externas y dificultades presentadas durante la ejecución de la investigación, este instrumento posibilitó identificar los logros y alcances alcanzados en cada grupo poblacional dentro del contexto rural campesino.

ANÁLISIS DOFA DE LA INVESTIGACIÓN

Fortalecimiento del desarrollo integral en la primera infancia mediante
un proyecto de estimulación temprana en el contexto rural,
corregimiento de Berlín, Páramo de Santurbán



FORTALEZAS

- Alta motivación, participación e interés de las familias durante el desarrollo de las actividades.
- Reconocimiento verbal y escrito de la comunidad campesina hacia las investigadoras y el proyecto.
- Generación de un impacto positivo en las prácticas de crianza, fortaleciendo la estimulación temprana desde el hogar.
- Apropiación de estrategias pedagógicas por parte de madres, padres y cuidadores.
- El grupo pasó de un conocimiento inicial limitado sobre la estimulación temprana a una comprensión significativa de su importancia, logrando aplicarla en la vida cotidiana.
- Uso de materiales del entorno, demostrando que no se requieren recursos costosos para implementar procesos de estimulación en contextos rurales.
- Visibilización y reconocimiento de la población rural dispersa.
- Posicionamiento de UNIMINUTO como una institución con proyección social en la región.
- Incremento progresivo de la participación y compromiso familiar durante el desarrollo del proyecto.



OPORTUNIDADES

- Interés de UNIMINUTO y otros programas (como Psicología) en dar continuidad al proyecto.
- Posibilidad de segunda fase de intervención en la comunidad.
- Potencial de replicar la propuesta como modelo de intervención rural.
- Interés de la comunidad en seguir aplicando las estrategias aprendidas.
- Posibilidad de articulación interinstitucional.
- Continuidad de investigaciones situadas por parte de UNIMINUTO, teniendo en cuenta las características del contexto rural y campesino.



DEBILIDADES

- Escasos conocimientos iniciales de algunas familias frente a la estimulación temprana y el desarrollo infantil.
- Amplias distancias geográficas que dificultan la asistencia constante.
- Condiciones climáticas adversas que afectaron el desarrollo de actividades.
- Retrasos en el cronograma por factores externos (paro, clima).
- Limitaciones de tiempo de las familias por labores agrícolas.
- Dificultades de acceso y movilidad en la zona rural dispersa.
- Falta previa de un enfoque fuerte en estimulación temprana rural.



AMENAZAS

- Disminución de la motivación de las familias una vez finalice la investigación, debido a la ausencia de las investigadoras como agentes dinamizadores del proceso.
- Limitado tiempo de las familias por labores agrícolas y domésticas.
- Riesgo de que la responsabilidad de la estimulación recaiga solo en la madre.
- Factores culturales que pueden influir en la continuidad del proceso.
- Condiciones climáticas y geográficas que afectan la participación.
- Dificultades de acceso a transporte y servicios.
- Limitaciones en el acceso a salud y seguimiento institucional continuo.
- Persistencia de prácticas culturales asociadas al machismo que limitan la corresponsabilidad en la crianza.

Figura 17. Análisis DOFA de la investigación

Lista de chequeo – Madres Gestantes

Actividad rectora	Dimensión	Categoría	Estrategia implementada	Criterio de evaluación	Sí	No
Juego	Socioemocional	Regulación emocional	Conectando emociones, confianza y amor prenatal	Participa en actividades que favorecen el bienestar emocional y el vínculo prenatal	X	
Arte	Estética	Expresión emocional	Expresando mis emociones a través del arte y el amor	Comunica emociones mediante experiencias artísticas y creativas	X	
Literatura	Comunicativa	Comunicación emocional	Mensajes de amor y conexión para mi bebé	Expresa pensamientos y sentimientos de manera verbal y afectiva	X	
Exploración del medio	Comunicativa y socioemocional	Percepción sensorial	Conectándome con mis emociones y mi entorno seguro	Identifica estímulos del entorno y expresa sensaciones relacionadas con el bienestar	X	

Figura 18. Lista de chequeo madres gestantes

Lista de chequeo – Madres Lactantes

Actividad rectora	Dimensión	Categoría	Estrategia implementada	Criterio de evaluación	Sí	No
Juego	Motora y socioemocional	Coordinación y vínculo	Jugando y moviéndome junto a mi cuerpo	Fortalece la coordinación motora y el vínculo afectivo mediante el movimiento y la interacción corporal.	X	
Arte	Estética	Estimulación sensorial	Explorando con mis manos y mis sentidos	Estimula la exploración sensorial a través del tacto y el descubrimiento con los sentidos.	X	
Literatura	Comunicativa	Lenguaje inicial	Escucho, respondo y me comunico con amor	Favorece la comunicación y el lenguaje inicial mediante sonidos, palabras y canciones.	X	
Exploración del medio	Cognitiva	Atención y exploración	Exploro y descubro el mundo que me rodea	Promueve la atención y el descubrimiento del entorno a través de la observación y la exploración.	X	

Figura 19. Lista de chequeo madres lactantes

Lista de chequeo – Caminadores

Actividad rectora	Dimensión	Categoría	Estrategia implementada	Criterio de evaluación	Sí	No
Juego	Cognitiva y motriz	Coordinación visomotriz	Clasifico objetos por color y tamaño usando semillas, tapas o piedras del entorno.	Identifica colores y tamaños; agrupa correctamente.	X	
Arte	Sensorial y emocional	Expresión creativa	Suave, suave explorando texturas con telas, arena o agua.	Explora materiales naturales; expresa emociones mediante el contacto.	X	
Literatura	Comunicativa	Lenguaje oral	Imito sonidos de animales a partir de cuentos breves o canciones.	Reproduce sonidos y palabras; participa activamente en la narración.	X	
Exploración del medio	Cognitiva y ambiental	Observación y clasificación	Recojo hojas y las comparo durante una caminata guiada.	Reconoce diferencias y semejanzas en elementos naturales.	X	

Figura 20. Lista de chequeo niños caminadores

Lista de chequeo – Niños 2 a 5 años

Actividad rectora	Dimensión	Categoría	Estrategia implementada	Criterio de evaluación	Sí	No
Juego	Cognitiva y motriz	Coordinación visomotriz	Ubico y reconozco los colores con objetos del entorno (semillas, tapas, piedras).	Participa en juegos de clasificación y construcción; reconoce colores y formas; sigue instrucciones simples.	X	
Arte	Sensorial y emocional	Expresión plástica	Pinto con mis manos usando pigmentos naturales (remolacha, cúrcuma, tierra).	Utiliza materiales del entorno; muestra creatividad y gusto por el color.	X	
Literatura	Comunicativa	Lenguaje oral y comprensión	Recreo historias a partir de cuentos breves o canciones.	Escucha cuentos, responde preguntas sobre personajes y acciones, recrea historias con gestos o palabras.	X	
Exploración del medio	Cognitiva y ambiental	Observación y clasificación	Recojo hojas y las comparo durante una caminata guiada.	Identifica elementos naturales, compara tamaños y colores, muestra curiosidad por el entorno.	X	

Figura 21. Lista de chequeo niños 2 a 5 años

9. Conclusiones

A lo largo del proceso desarrollado en la Unidad de Servicio El Mundo Creativo, logramos comprender que la estimulación temprana en contextos rurales va mucho más allá de la realización de actividades pedagógicas, pues implica reconocer las realidades, necesidades y dinámicas propias de las familias campesinas. Desde el acercamiento inicial evidenciamos diferentes dificultades relacionadas con la participación familiar, el acceso a procesos de acompañamiento y los conocimientos frente al desarrollo infantil en la primera infancia. También, identificamos factores sociales y culturales que influían en la crianza, entre ellos prácticas asociadas al machismo, donde gran parte de la responsabilidad del cuidado recaía principalmente sobre las madres.

Sin embargo, durante la implementación de las estrategias pedagógicas observamos transformaciones significativas tanto en los niños y niñas como en las familias, lo que inicialmente comenzó con poca asistencia y escasa participación, progresivamente se convirtió en espacios de encuentro, diálogo y aprendizaje donde la gran mayoría de las familias asistían con interés y compromiso. Esto nos permitió comprender que cuando las comunidades se sienten escuchadas, valoradas e incluidas dentro de los procesos pedagógicos, la participación y el sentido de apropiación aumentan significativamente.

La construcción e implementación de las maletas pedagógicas nos permitió reconocer que no se requieren materiales costosos o escenarios especializados para fortalecer el desarrollo integral en la primera infancia. Por el contrario, el contexto rural ofrece múltiples posibilidades pedagógicas a través del uso de elementos cotidianos, recursos del entorno y experiencias

significativas basadas en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. Como futuras licenciadas en educación infantil, este proceso fortaleció nuestra mirada frente a la importancia de generar propuestas contextualizadas, sensibles y acordes con las realidades de cada comunidad.

Igualmente, durante las actividades desarrolladas logramos evidenciar avances en aspectos relacionados con el lenguaje, la motricidad, la interacción, la expresión emocional y el vínculo afectivo entre cuidadores y niños. Más allá de los resultados observados en cada grupo poblacional, consideramos que uno de los mayores logros del proyecto fue la sensibilización de las familias frente a la importancia de la estimulación temprana desde el hogar y el reconocimiento de su papel como primeros agentes educativos en la vida de los niños y niñas.

Esta experiencia nos permitió reflexionar sobre los desafíos que aún persisten en los contextos rurales, especialmente aquellos relacionados con las distancias geográficas, las condiciones climáticas, las jornadas laborales agrícolas y las limitaciones de acceso a programas de acompañamiento continuo en la primera infancia. No obstante, también nos permitió reconocer la capacidad de las comunidades para transformar sus prácticas cuando existen procesos pedagógicos contruidos desde el respeto, la escucha y el reconocimiento de sus saberes y realidades.

Concluimos que esta investigación no solo fortaleció procesos de estimulación temprana en la comunidad, sino que también transformó nuestra manera de comprender la educación infantil en los contextos rurales. Como futuras docentes, entendimos que educar en la primera infancia implica acompañar, escuchar, sensibilizar y construir experiencias significativas que reconozcan a las familias y a la comunidad como parte fundamental del desarrollo integral de los niños y niñas.

Este proceso permitió promover una inclusión educativa, social y familiar dirigido a las familias campesinas y a las comunidades rurales dispersas que residen en el corregimiento de Berlín, páramo de Santurbán, reconociendo sus saberes, costumbres y dinámicas propias del territorio. Con ello, se fortaleció la participación comunitaria y el trabajo articulado con las familias, valorando el contexto campesino como un espacio fundamental para el aprendizaje, la identidad y el desarrollo integral de la primera infancia.

10. Recomendaciones

A partir de las experiencias y hallazgos evidenciados durante el desarrollo del proyecto, se considera fundamental dar continuidad a los procesos de estimulación temprana en contextos rurales como el corregimiento de Berlín, fortaleciendo el trabajo articulado entre la Unidad de Servicio El Mundo Creativo, UNIMINUTO, el ICBF y demás entidades que acompañan la primera infancia. La continuidad de estos procesos permitiría mantener el interés y la participación de las familias, evitando que las estrategias implementadas se debiliten una vez finalizada la intervención pedagógica.

Asimismo, se recomienda continuar desarrollando propuestas pedagógicas contextualizadas que respondan a las realidades sociales, culturales y económicas de las familias campesinas, reconociendo el valor de sus saberes, dinámicas y formas de crianza dentro del desarrollo integral de los niños y niñas. En este sentido, resulta importante seguir promoviendo espacios de sensibilización dirigidos a madres, padres y cuidadores, fortaleciendo su papel como primeros agentes educativos y favoreciendo prácticas de crianza más conscientes, afectivas y participativas.

También, se considera necesario continuar fortaleciendo el uso de las maletas pedagógicas como herramientas de estimulación temprana accesibles y adaptadas al contexto rural, promoviendo el aprovechamiento de materiales del entorno y actividades rectoras como el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. Estas estrategias no solo facilitan experiencias significativas de aprendizaje, sino que también permiten que las familias continúen desarrollando actividades de estimulación desde el hogar con recursos cotidianos y de bajo costo.

Teniendo en cuenta las dificultades evidenciadas durante el proceso, se recomienda generar estrategias que favorezcan una mayor corresponsabilidad familiar en la crianza y el acompañamiento infantil, promoviendo una participación más activa de padres y cuidadores dentro de los procesos de estimulación temprana. Esto permitiría disminuir prácticas culturales donde la responsabilidad del cuidado recae principalmente sobre las madres, fortaleciendo el acompañamiento integral de los niños y niñas.

Igualmente, se recomienda fortalecer el acompañamiento interinstitucional entre el sector educativo, salud y comunidad, con el fin de brindar procesos de atención más integrales y continuos en la primera infancia rural. Del mismo modo, se sugiere dar continuidad al proyecto mediante una segunda fase de intervención que permita ampliar el impacto pedagógico y social alcanzado, así como continuar fortaleciendo procesos de sensibilización, participación familiar y desarrollo infantil en la comunidad.

Se invita a las familias del corregimiento de Berlín a continuar implementando las estrategias de estimulación temprana desarrolladas durante el proyecto, reconociendo que las experiencias cotidianas, el juego, la comunicación afectiva y el acompañamiento desde el hogar constituyen elementos fundamentales para favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas en la primera infancia.

11. Referencias bibliográficas

- Santos, R., & Coordinadora, G. (s.f.). Retrieved September 15, 2025, from <https://www.unicef.org/lac/media/48031/file/Enfrentar%20la%20desigualdad%20en%20la%20primera%20infancia.pdf.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2018). *Participación de las familias en el cuidado y la educación en la primera infancia*. UNICEF. <https://www.unicef.org/paraguay/media/9401/file/Participaci%C3%B3n%20de%20las%20familias%20en%20el%20cuidado%20y%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20la%20primera%20infancia.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2020). *Orientación estratégica para priorizar el desarrollo de la primera infancia en la respuesta al COVID-19. Mapeo de iniciativas implementadas en América Latina y el Caribe*. UNICEF LACRO. <https://www.unicef.org/lac/media/23471/file>
- Naciones Unidas. (2023). *Edición especial 2023 Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf?_gl=1
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2021). *Malnutrición en niños y niñas en América Latina y el Caribe*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/enfoques/malnutricion-ninos-ninas-america-latina-caribe>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2024). *Pobreza multidimensional en Colombia: Boletín técnico*. DANE. <https://www.dane.gov.co/files/operaciones/PM/bol-PMultidimensional-2024.pdf>
- Instituto Nacional de Salud (INS). (2023). *Informe de evento 2023: Desnutrición aguda en menores de 5 años*. INS. <https://www.ins.gov.co/buscador-eventos/Informesdeevento/DESNUTRICI%C3%93N%20AGUDA%20EN%20MENORES%20DE%205%20A%C3%91OS%20INFORME%20DE%20EVENTO%202023.pdf>

- Ministerio de Salud y Protección Social. (2019). Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006). ICBF.
<https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (2008). Ley 1257 de 2008: Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres. Diario Oficial No. 47.193.
https://www.oas.org/dil/esp/ley_1257_de_2008_colombia.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2016). Ley 1804 de 2016: De Cero a Siempre.
<https://www.secretariassenado.gov.co>
- Congreso de la República de Colombia. (2003). Ley 823 de 2003: Por la cual se dictan normas sobre igualdad de oportunidades para las mujeres. Diario Oficial No. 45.245.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=877>
- Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). (2022). Informe anual 2022: La agencia de las Naciones Unidas para la salud sexual y reproductiva.
<https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/unfpa-ar-22-es-v230601.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). Lineamientos pedagógicos y curriculares para la educación inicial. <https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2022-08/1%20Lineamiento%20para%20la%20ed%20inicial.pdf>
- Villaseñor, E., Sanz Martín, A., Gumá Díaz, E., Rosselli, M., & Ardila, A. (2009). Influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la atención y la memoria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 257–276.
<https://www.redalyc.org/pdf/805/80511496006.pdf>
- Ecuador, G. (2018). <http://repositorio.ulvr.edu.ec/bitstream/44000/2421/1/T-ULVR-2212.pdf>
- Pisuña, D., & Maribel, J. (2023). Beneficios de la estimulación temprana en el desarrollo de los niños de 0 a 12 meses. *Polo Del Conocimiento: Revista Científico - Profesional*, 8(5), 986–1003. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9295456.pdf>

Llanos Arce, E. M. (2022). La estimulación temprana en el desarrollo del lenguaje en los niños y niñas de 4 y 5 años [Trabajo académico de Segunda Especialidad, Universidad Nacional de Tumbes]. Tumbes, Perú.

<https://repositorio.untumbes.edu.pe/server/api/core/bitstreams/ee2739cc-dd22-440b-a34c-a1deb0da31ff/content>

Díaz Carvajal, C. P. (2021). Propuesta pedagógica basada en la estimulación infantil para fortalecer las habilidades motoras de los niños y las niñas del nivel de transición (Trabajo de grado, Universidad Autónoma de Bucaramanga).

https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/14996/2021_Tesis%20_Cludia_%20Diaz.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Fernanda, L., Bautista, H., Yasmín, A., Rosario, D., & Guzmán, F. (2023).

<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/59023/1fhowardb.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Angélica, L., Fernanda, M., & Arroyave, F. B. (2022). Estimulación temprana en el hogar de infantes que asisten a un centro infantil. *Revista CUIDARTE*, 13(1), 6.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8318768.pdf>

Soto, T. (2023). Fortalecimiento de la estimulación temprana a través de actividades sensoriales, con niños y niñas del grado maternal en el Colegio Antonio José González del municipio Bugalagrande - Valle. *Unad.edu.co*. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/55796>

Albarracín Luna, K. Y. . (2001). La Teoría del aprendizaje de Vigotsky . *Rastros Rostros*, 4(6),

13. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/ra/article/view/3301>

Bertrand Regader. (2015, May 31). *La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky*.

Psicologiaymente.com. <https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky>

PIAGET - El Nacimiento de La Inteligencia en El Niño - Sel de Introd y Pto 5. (n.d.). Scribd.

Retrieved October 21, 2025, from <https://es.scribd.com/document/465708598/PIAGET-El-nacimiento-de-la-inteligencia-en-el-nino-Sel-de-Introd-y-pt0-5>

Va de Cuentos. (2023, March 7). *Hermanas Agazzi: Principios de su pedagogía - Va de Cuentos*.

Va de Cuentos. <https://vadecuentos.com/hermanas-agazzi-principios-pedagogia/>

Ley 115 de Febrero 8 de 1994 <https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles>

[85906 archivo pdf.pdf](#)

Portal MEN - Presentación - Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. (2016). Portal

MEN - Presentación. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Plan-Nacional-Decenal-de-Educacion-2016-2026/>

Ley 2328 de 2023 Congreso de la República de Colombia. (2023). Alcaldiabogota.gov.co.

<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=148817>

LA FAMILIA: EL ENTORNO PROTECTOR DE NUESTROS NIÑOS, NIÑAS Y

ADOLESCENTES COLOMBIANOS. (n.d.).

<https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/publicacion-47-a.pdf>

Constitución Política 1 de 1991 Asamblea Nacional Constituyente - Gestor Normativo. (2025, February 10). Funcionpublica.gov.co.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>

Ley 115 de Febrero 8 de 1994. (n.d.). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006. Código de Infancia y Adolescencia.* Diario Oficial No. 46.446.

<https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>

Gamez, M. J. (2022, May 24). *Objetivos y metas de desarrollo sostenible - Desarrollo Sostenible.* Desarrollo Sostenible.

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Ley 2216 de 2022 - Gestor Normativo. (n.d.). Gov.co. Retrieved October 31, 2025, from

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=188289>

Gadamer, H.-G. (s.f.). *Verdad y método II* [PDF]. Sonocreatica.org. . Recuperado el 11 de noviembre de 2025, de [https://sonocreatica.org/wp-content/uploads/2021/02/Gadamer-](https://sonocreatica.org/wp-content/uploads/2021/02/Gadamer-Verdad-y-Metodo-II.pdf)

[Verdad-y-Metodo-II.pdf](https://sonocreatica.org/wp-content/uploads/2021/02/Gadamer-Verdad-y-Metodo-II.pdf)

García, M. V. (2003). *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(1), 1–10.

<https://www.redalyc.org/pdf/410/41011837011.pdf>

ESCALA de VALORACIÓN CUALITATIVA DEL DESARROLLO INFANTIL -REVISADA (Desde El Nacimiento Hasta Los Seis Años).

Formato Ficha Caracterización Socio Familiar Versión Digital v2 | Portal ICBF - Instituto

Colombiano de Bienestar Familiar ICBF.” *Icbf.gov.co*, 2015, www.icbf.gov.co/formato-ficha-caracterizacion-socio-familiar-version-digital-v2.

Sampieri, Roberto Hernández, et al. “Metodología de La Investigación.” *Dialnet*, 2025, dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008,
https://dialnet.unirioja.es/servlet/dclib?info=open_link_libro&codigo=775008&orden=0.

Haeussler, I., & Marchant, T. (2006). *TEPSI: Test de desarrollo psicomotor de 2 a 5 años*.

Pontificia Universidad Católica de Chile.

<https://www.gob.pe/institucion/minsa/informes-publicaciones/285027-tepsi-test-de-desarrollo-psicomotor-dos-a-cinco-anos>

Casas Anguita, J, Labrador, R., & Campos, D. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*, 31(8), 527–538. <https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-la-encuesta-como-tecnica-investigacion--13047738>

Vallejo, U., Loza Ticona, R., Luis, J., Condori, M., Simionne, J., Mamani, M., Elizabeth, F., & Santos, Y. (n.d.). *Psique Mag: Revista Científica Digital de Psicología Paradigma sociocrítico en investigación Sociocritical paradigm in research*. Retrieved November 25, 2025, from <https://uniclanet.unicla.edu.mx/assets/contenidos/205120240930165917.pdf>

12. Apéndices

Apéndice A Matriz de congruencia

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1PqFZ2rF2nvGkM79Md-axKaId3vALyCIIm/edit?usp=sharing&ouid=105479277155786882544&rtpof=true&sd=true>

Apéndice B Encuesta Gestantes

 Licenciatura en Educación Infantil	 Unidad de Servicio El Mundo Creativo
Propuesta de estimulación para la primera infancia en el sector rural del corregimiento de Berlín municipio de Tona, 2025	
Encuesta 1	
Encuesta dirigida: Madres gestantes	
La presente encuesta hace parte de una investigación académica y tiene como finalidad fortalecer el desarrollo integral de los niños y niñas de 0 a 5 años mediante la implementación de un proyecto de estimulación para la primera infancia en la Unidad de Servicio <i>El Mundo Creativo</i> del corregimiento de Berlín. La información suministrada es confidencial y anónima, y será utilizada únicamente con fines investigativos. Instrucciones: Por favor lea cuidadosamente cada afirmación y marque con una (X) la opción que mejor represente lo que ocurre en su hogar. Seleccione una sola respuesta por pregunta.	Datos generales (marque o complete según corresponda): Nombre de la madre gestante: _____ Edad: _____ años Tiempo de gestación: ☐ Primer trimestre (0 a 12 semanas) ☐ Segundo trimestre (13 a 27 semanas) ☐ Tercer trimestre (28 semanas en adelante) Sexo del niño(a): ☐ Femenino ☐ Masculino

Cordial saludo,

La siguiente encuesta tiene como propósito conocer prácticas y experiencias familiares relacionadas con el cuidado y desarrollo infantil. La información suministrada será confidencial y utilizada únicamente para fines de análisis.

1. Asisto a los controles prenatales y sigo las recomendaciones del personal de salud.

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

2. Durante la gestación, con qué frecuencia recibo acompañamiento en las siguientes situaciones emocionales:

- Cuando me siento estresada, alguien me escucha o me brinda apoyo.
- Cuando experimento tristeza, recibo palabras de ánimo o compañía.
- Cuando tengo preocupaciones relacionadas con el embarazo, alguien me orienta o me ayuda a tranquilizarme.
- Cuando necesito espacios de relajación o descanso, se me facilita o respeta ese tiempo.

☐ Siempre

☐ Algunas veces

☐ Casi nunca

☐ Nunca

☐ Nunca

1. Durante la gestación, con qué frecuencia consumes los siguientes alimentos o bebidas:

- Frutas frescas
- Verduras y hortalizas
- Legumbres (frijoles, lentejas, garbanzos)
- Carnes magras, pollo o pescado
- Lácteos (leche, yogur, queso)
- Alimentos ultraprocesados (gaseosas, paquetes, comidas rápidas)
- Dulces o postres

☐ Siempre

☐ Algunas veces

☐ Casi nunca

☐ Nunca

4. Recibo orientación sobre señales de alarma durante la gestación (dolor intenso, sangrado, fiebre, hinchazón u otros signos).

☐ Siempre

☐ Algunas veces

☐ Casi nunca

☐ Nunca

5. Hablo con mi bebé durante la gestación (le hablo, le canto o le expreso afecto).

☐ Siempre

☐ Algunas veces

☐ Casi nunca

☐ Nunca

6. Realizo caricias en el abdomen en momentos tranquilos de conexión como respirar con calma o escuchar música suave.

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

7. En mi hogar, durante la gestación, con qué frecuencia recibo las siguientes formas de apoyo:

- Se me escucha y se respetan mis decisiones relacionadas con el embarazo.
- Recibo ayuda en las tareas del hogar.
- Se me brinda acompañamiento a controles médicos o actividades relacionadas con mi gestación.
- Se me ofrece apoyo emocional (palabras de ánimo, comprensión).
- Se me cuida en aspectos de alimentación y descanso.

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

8. He recibido orientación sobre lactancia materna (beneficios, posiciones, agarre o dificultades comunes).

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

9. He recibido información sobre cuidados básicos del recién nacido (higiene, sueño seguro y señales de enfermedad).

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

10. Identifico y respondo con calma a los movimientos de mi bebé durante la gestación (me detengo, le hablo o acaricio).

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

11. Me preparo para ofrecer al bebé un ambiente seguro en casa (espacio limpio, abrigo adecuado al clima, prevención de humo y otros posibles riesgos).

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

12. En mi comunidad o en el programa (EIC, ICBF o Unidad de Servicio) encuentro apoyo y acompañamiento para gestantes.

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

13. Participo o me vinculo a espacios donde se comparten experiencias de crianza y apoyo familiar o comunitario (encuentros, talleres u otras actividades).

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

14. En mi hogar, especialmente a través de mi familia, aprendí la importancia del cuidado de la madre durante la gestación.

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces

☐ Casi nunca

☐ Nunca

Agradecemos su tiempo y disposición para responder esta encuesta. Sus aportes son importantes para comprender las prácticas familiares y fortalecer el acompañamiento a la primera infancia

Apéndice C Encuesta Lactantes

 Licenciatura en Educación Infantil	 Unidad de Servicio El Mundo Creativo
Propuesta de estimulación para la primera infancia en el sector rural del corregimiento de Berlín municipio de Tona, 2025	
Encuesta 2 dirigida: Madres Lactantes	
La presente encuesta hace parte de una investigación académica y tiene como finalidad fortalecer el desarrollo integral de los niños y niñas de 0 a 5 años mediante la implementación de un proyecto de estimulación para la primera infancia en la Unidad de Servicio <i>El Mundo Creativo</i> del corregimiento de Berlín. La información suministrada es confidencial y anónima, y será utilizada únicamente con fines investigativos. Instrucciones: Por favor lea cuidadosamente cada afirmación y marque con una (X) la opción que mejor represente lo que ocurre en su hogar. Seleccione una sola respuesta por pregunta.	Datos generales (marque o complete según corresponda): Nombre del niño(a): _____ Edad del niño(a): _____ meses Sexo del niño(a): ☐ Femenino ☐ Masculino Zona de residencia: ☐ Rural

Cordial saludo,

La siguiente encuesta tiene como propósito conocer prácticas y experiencias familiares relacionadas con el cuidado y desarrollo infantil. La información suministrada será confidencial y utilizada únicamente para fines de análisis.

1. Durante la lactancia recibo acompañamiento en salud física y emocional por parte de servicios de salud.

☐ Siempre

☐ Algunas veces

☐ Casi nunca

☐ Nunca

2. Mi alimentación favorece el crecimiento y desarrollo saludable de mi bebé.

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

3. En mi comunidad encuentro apoyo (familia, vecinos, instituciones o grupos comunitarios) que brindan acompañamiento en el cuidado y lactancia de mi bebé.

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

4. Recibo orientación sobre prácticas de higiene y cuidado durante la lactancia.

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

5. Recibo orientación sobre cómo cuidar y realizar estimular temprana a mi bebé durante la lactancia.

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

6. Durante la lactancia realizo juegos, canciones, caricias o contacto visual para estimular a mi bebé.

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

7. Estimulo el lenguaje de mi bebé hablándole, cantándole o respondiendo a sus sonidos.

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca

☐ Nunca

8. Realizo actividades que favorecen la motricidad fina y gruesa de mi bebé teniendo en cuenta sus avances.

☐ Siempre

☐ Algunas veces

☐ Casi nunca

☐ Nunca

9. Considero que la lactancia contribuye al desarrollo emocional y al vínculo afectivo con mi bebé.

☐ Siempre

☐ Algunas veces

☐ Casi nunca

☐ Nunca

10. Identifico en mi bebé señales de desarrollo cognitivo como curiosidad, atención y exploración del entorno.

☐ Siempre

☐ Algunas veces

☐ Casi nunca

☐ Nunca

11. En mi familia se promueven formas de crianza basadas en el respeto y el cuidado del bebé.

☐ Siempre

☐ Algunas veces

☐ Casi nunca

☐ Nunca

12. Las condiciones económicas de mi hogar influyen en el cuidado y estimulación de mi bebé.

☐ Siempre

☐ Algunas veces

☐ Casi nunca

☐ Nunca

Justifica tu respuesta:

13. Recibo acompañamiento educativo por parte de la Unidad de Servicio u otras instituciones para el cuidado del bebé.

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

14. Participo en espacios comunitarios donde se comparten experiencias de crianza y lactancia.

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

15. Los saberes tradicionales de mi familia campesina aportan al cuidado y desarrollo de mi bebé.

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

16. Durante la lactancia y el tiempo después del parto, ¿qué practicas aprendidas por su familia usted desarrolla (por ejemplo, la dieta, el baño, el abrigo o cuidados de la madre y del bebé) ha tenido en cuenta y puesto en práctica?

Respuesta:

Agradecemos su tiempo y disposición para responder esta encuesta. Sus aportes son importantes para comprender las prácticas familiares y fortalecer el acompañamiento a la primera infancia.

Apéndice D Encuesta Caminadores

 Licenciatura en Educación Infantil	 Unidad de Servicio El Mundo Creativo
Propuesta de estimulación para la primera infancia en el sector rural del corregimiento de Berlín municipio de Tona, 2025	
Encuesta 3 Dirigida a: Niños (a) Caminadores	
La presente encuesta hace parte de una investigación académica y tiene como finalidad fortalecer el desarrollo integral de los niños y niñas de 0 a 5 años mediante la implementación de un proyecto de estimulación para la primera infancia en la Unidad de Servicio <i>El Mundo Creativo</i> del corregimiento de Berlín. La información suministrada es confidencial y anónima, y será utilizada únicamente con fines investigativos. Instrucciones: Por favor lea cuidadosamente cada afirmación y marque con una (X) la opción que mejor represente lo que ocurre en su hogar. Seleccione una sola respuesta por pregunta.	Datos generales (marque o complete según corresponda): Nombre del niño(a): _____ Edad del niño(a): _____ meses Sexo del niño(a): ☐ Femenino ☐ Masculino ¿Quién responde la encuesta? ☐ Madre ☐ Padre ☐ Abuelo(a) ☐ Otro: _____ Zona de residencia: ☐ Rural

Cordial saludo, estimado padre, madre o cuidador: La siguiente encuesta tiene como propósito conocer prácticas y experiencias familiares relacionadas con el cuidado y desarrollo infantil. La información suministrada será confidencial y utilizada únicamente para fines de análisis.

1. Llevo al niño(a) caminador(a) a controles de crecimiento y desarrollo según indicación.

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

2. En casa promovemos hábitos de higiene acordes a su edad (lavado de manos, limpieza después de comer o jugar).

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

3. El hogar cuenta con medidas básicas de seguridad para prevenir caídas o accidentes (cocina, enchufes, objetos peligrosos).

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

4. Acompaño al niño(a) caminador(a) durante sus desplazamientos y exploraciones dentro y fuera del hogar.

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

5. Evito dejar solo al niño(a) caminador(a) en lugares donde pueda caerse, golpearse o sufrir algún accidente.

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

6. El niño(a) tiene oportunidades para caminar, subir, bajar o desplazarse libremente en espacios seguros.

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

7. Realizamos actividades que fortalecen su equilibrio y coordinación (juegos de movimiento, empujar objetos, cargar juguetes).

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

8. Cuando el niño(a) se cae o se golpea, lo(a) acompaño con calma y reviso que no se haya lastimado.

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

9. ¿A qué edad aproximadamente el niño(a) logró levantar la cabeza y sostenerla solo(a)?

Respuesta: _____ meses

- ☐ No recuerdo

10. ¿A qué edad aproximadamente el niño(a) logró sentarse solo(a) sin apoyo?

Respuesta: _____ meses

- ☐ No recuerdo

11. ¿A qué edad aproximadamente el niño(a) comenzó a gatear?

Respuesta: _____ meses

- ☐ No gateó
- ☐ No recuerdo

12. ¿A qué edad aproximadamente el niño(a) comenzó a caminar solo(a)?

Respuesta: _____ meses

- ☐ No recuerdo

13. Antes de caminar solo(a), ¿el niño(a) se apoyaba en muebles o personas para desplazarse?

- ☐ Sí → _____ meses
- ☐ No
- ☐ No recuerdo

14. Motivo al niño(a) a explorar su entorno, manipular objetos y descubrir nuevas formas de jugar.

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

15. Permito que mi hijo (a) experimente con objetos cotidianos (como cucharas, cajas o recipientes) bajo supervisión.

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

16. Hablo con el niño(a) caminador(a), le nombro objetos y acciones durante las actividades diarias.

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

17. Acompaño al niño(a) cuando expresa emociones como llanto, frustración o alegría.

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

18. Promuevo normas básicas con afecto (esperar turnos, guardar juguetes, saludar y rutinas sencillas).

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

19. Comparto tiempo diario con el niño(a) caminador(a) para jugar y acompañar su desarrollo.

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

20. En mi familia se utilizan saberes o prácticas tradicionales que aportan al cuidado y desarrollo del niño(a).

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces

☐ Casi nunca

☐ Nunca

Agradecemos su tiempo y disposición para responder esta encuesta. Sus aportes son importantes para comprender las prácticas familiares y fortalecer el acompañamiento a la primera infancia.

Apéndice E Encuesta Niños de 0 a 5 años

 Licenciatura en Educación Infantil	 Unidad de Servicio El Mundo Creativo
Propuesta de estimulación para la primera infancia en el sector rural del corregimiento de Berlín municipio de Tona, 2025	
Encuesta 4 Dirigida a: Niños de 2 a 5 años	
La presente encuesta hace parte de una investigación académica y tiene como finalidad fortalecer el desarrollo integral de los niños y niñas de 0 a 5 años mediante la implementación de un proyecto de estimulación para la primera infancia en la Unidad de Servicio <i>El Mundo Creativo</i> del corregimiento de Berlín. La información suministrada es confidencial y anónima, y será utilizada únicamente con fines investigativos. Instrucciones: Por favor lea cuidadosamente cada afirmación y marque con una (X) la opción que mejor represente lo que ocurre en su hogar. Seleccione una sola respuesta por pregunta.	Datos generales (marque o complete según corresponda): Nombre del niño(a): _____ Edad del niño(a): _____ años Sexo del niño(a): ☐ Femenino ☐ Masculino ¿Quién responde la encuesta? ☐ Madre ☐ Padre ☐ Abuelo(a) ☐ Otro: _____ Zona de residencia: ☐ Rural

Cordial saludo,

La siguiente encuesta tiene como propósito conocer prácticas y experiencias familiares relacionadas con el cuidado y desarrollo infantil. La información suministrada será confidencial y utilizada únicamente para fines de análisis.

1. En casa cuidamos la alimentación del niño(a) con horarios y porciones acordes a su edad.

☐ Siempre

☐ Algunas veces

☐ Casi nunca

☐ Nunca

2. Cuando el niño(a) presenta signos de enfermedad, buscamos orientación o atención en salud oportunamente.

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

3. Le demuestro cariño al niño(a) con abrazos, palabras amables y acompañamiento diario.

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

4. Cuando el niño(a) llora o se frustra, lo(a) escucho y trato de calmarlo(a) sin gritos ni golpes.

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

5. Cuando el niño(a) se molesta, llora o hace pataleta, ¿qué hace usted normalmente para calmarlo(a) o corregirlo(a)?

Respuesta:

6. He recibido orientaciones (docentes, ICBF, salud u otras) sobre cómo estimular al niño(a) en casa.

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

7. Aplico en casa recomendaciones sobre crianza y desarrollo (rutinas, límites, juego, lenguaje).

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca

☐ Nunca

8. Realizamos actividades de estimulación como cantar, hablar, jugar, leer cuentos o realizar movimientos con intención educativa.

☐ Siempre

☐ Algunas veces

☐ Casi nunca

☐ Nunca

9. Reservamos al menos un momento al día para compartir con el niño(a) sin uso de celular o televisión.

☐ Siempre

☐ Algunas veces

☐ Casi nunca

☐ Nunca

10. En casa el niño(a) tiene oportunidades de moverse y jugar (caminar, correr, saltar o trepar según su edad).

☐ Siempre

☐ Algunas veces

☐ Casi nunca

☐ Nunca

11. Realizamos actividades para fortalecer la motricidad fina (dibujar, rasgar, encajar, amasar, agarrar objetos).

☐ Siempre

☐ Algunas veces

☐ Casi nunca

☐ Nunca

12. Cuento con apoyo de familiares o vecinos para el cuidado del niño(a) cuando es necesario.

☐ Siempre

☐ Algunas veces

☐ Casi nunca

☐ Nunca

13. Cuando debo salir de casa, ¿con quién dejo al niño(a) y por qué toma esa decisión?

(Por ejemplo: un familiar, vecino, cuidador, o prefiero no dejarlo(a) con cualquier persona).

Respuesta:

14. Participo o asisto a actividades u orientaciones de la Unidad de Servicio o del colegio relacionadas con la primera infancia.

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

15. Identifico avances en el niño(a) en coordinación, equilibrio y control corporal según su edad.

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

16. En casa motivamos al niño(a) a explorar, preguntar y buscar soluciones a situaciones cotidianas.

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

17. El niño(a) tiene espacios para convivir con otros, aprendiendo a compartir y respetar.

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

18. Converso con el niño(a) diariamente y lo(a) animo a expresar ideas y emociones.

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

19. En mi hogar promovemos hábitos de autocuidado como higiene, descanso y rutina de sueño.

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

20. En casa realizamos actividades como juego libre, canciones, cuentos, dibujos o exploración del entorno natural.

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

21. En mi hogar existen acuerdos básicos de crianza como normas, horarios y responsabilidades.

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

22. En mi hogar, la disciplina y las normas para el niño(a) son establecidas principalmente por:

- ☐ Madre
- ☐ Padre
- ☐ Ambos padres
- ☐ Otro familiar
- ☐ No hay una persona definida

23. Contamos con recursos básicos para apoyar el desarrollo del niño(a).

- ☐ Siempre
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

24. Acompaño al niño(a) en las actividades propuestas por la Unidad de Servicio.

- ☐ Siempre

☐ Algunas veces

☐ Casi nunca

☐ Nunca

25. La familia participa en actividades comunitarias o institucionales relacionadas con la crianza y el cuidado.

☐ Siempre

☐ Algunas veces

☐ Casi nunca

☐ Nunca

26. Asisto a reuniones y participo en decisiones relacionadas con el proceso educativo del niño(a).

☐ Siempre

☐ Algunas veces

☐ Casi nunca

☐ Nunca

27. En mi hogar se promueve el diálogo respetuoso para resolver conflictos.

☐ Siempre

☐ Algunas veces

☐ Casi nunca

☐ Nunca

28. Cuando se presentan conflictos en el hogar, ¿cómo se suelen resolver?

(Por ejemplo: dialogando, con apoyo de otro familiar, con castigos, gritos u otras formas).

Respuesta:

29. Cuando el niño(a) se enoja, se frustra o tiene dificultades para controlar sus emociones, ¿cómo le enseña usted a manejar esa situación?

(Por ejemplo: hablar con él o ella, explicarle lo que ocurrió, enseñarle a calmarse, pedir disculpas o comprender a los demás).

Respuesta:

Agradecemos su tiempo y disposición para responder esta encuesta. Sus aportes son importantes para comprender las prácticas familiares y fortalecer el acompañamiento a la primera infancia.

Apéndice F Ficha técnica de encuesta

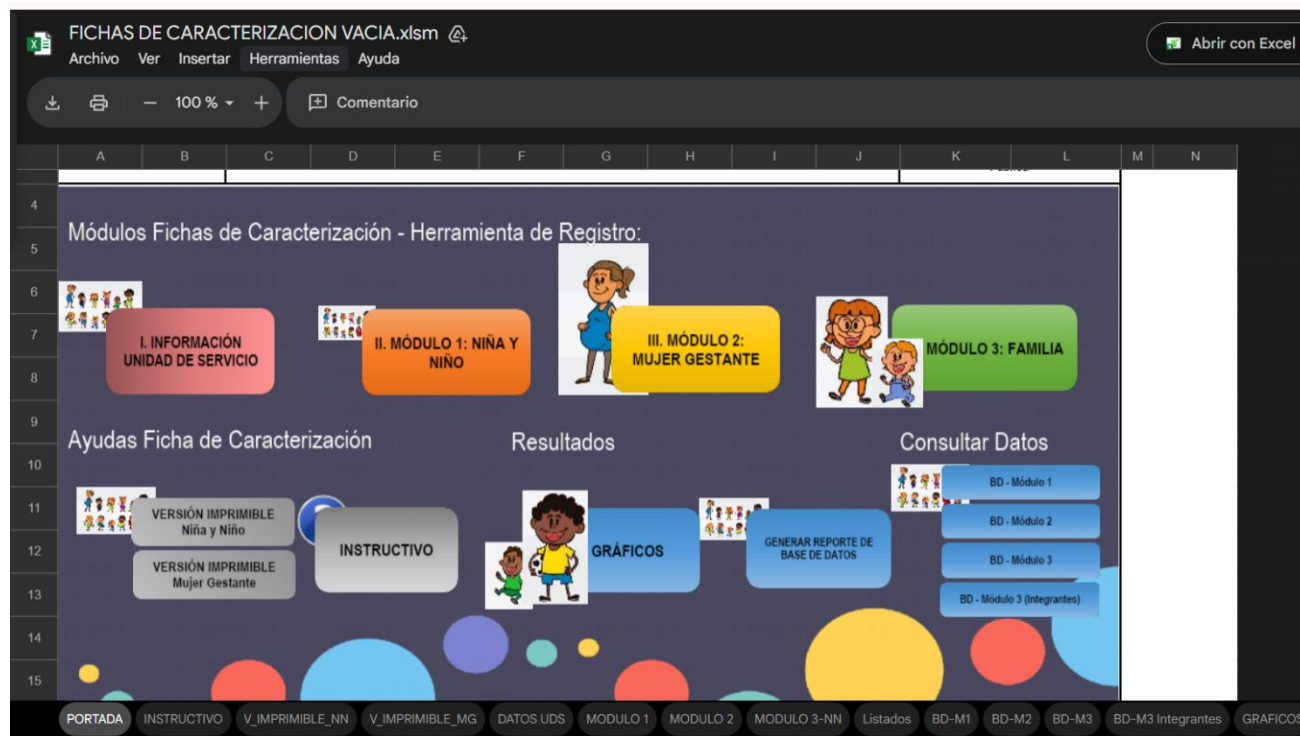
Tabla 4: *Ficha técnica de encuesta*

Autores	Paola Andrea Mariño Vera Leidy Katherine Pulido Carreño Elisama Fuentes Chaparro
Año	2026
Sujetos a quienes se aplicó el instrumento	Madres, padres y cuidadores.
Duración	40 minutos
Instrumento	Se emplea una encuesta estructurada, aplicada a cuatro grupos de primera infancia: gestantes, lactantes, caminadores y niños de 2 a 5 años, junto con sus madres, padres y cuidadores.
Respuesta utilizando escala de likert	El instrumento se formula bajo la escala de Likert, con opciones de respuesta: totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo. Se diseña para conocer de primera mano, a través de madres y padres cuidadores, los elementos presentes en los cuatro grupos de primera infancia (gestantes, lactantes, caminadores y niños de 2 a 5 años) y para establecer si desarrollan prácticas de estimulación en sus hogares.
Cualidades de la guía de preguntas	La encuesta se diseña para identificar rutinas de estimulación temprana en el entorno familiar, reconocer el grado de participación de madres, padres y cuidadores en el desarrollo integral de los niños y observar la pertinencia de los elementos empleados en la crianza cotidiana. Se constituye en un instrumento que genera información confiable para valorar las condiciones de estimulación en el hogar y orientar propuestas pedagógicas contextualizadas.

Fuente: Autoras

13. Anexos

<https://drive.google.com/file/d/1HiOglCnHBKel6mg1UmwrlZuceNpPTqz/view?usp=sharing>



Anexo 1. Ficha de caracterización

PÁGINA 1 DE 2: REGISTRO INDIVIDUAL Y ANÁLISIS CUALITATIVO



Ciudad							
Nombre completo de la niña o niño							
Fecha de nacimiento	Día	Mes	Año	N° Documento de Identidad			
Sexo	Masculino ☐	Femenino ☐	Fecha de 1er día de atención en el año	Día	Mes	Año	

Primer Registro Cualitativo

Nombre del observador							
Fecha de registro cualitativo	Día	Mes	Año				
Rango de edad	☐	eses	☐	1 año y 1 día a 2 años	☐		
	2 años y 1 día a 3 años	☐	3 años y 1 día a 4 años	☐	4 años y 1 día a 5 años, 11 meses y 29 días	☐	
Color de registro valoración cualitativa	☐	Perfil de desarrollo Alerta ☐ Esperado ☐ Avanzado ☐					
Observaciones generales							

Acciones concretas a realizar para potenciar el desarrollo *(en caso de perfil de desarrollo en alerta)*

Segundo Registro Cualitativo

Nombre del observador							
Fecha de registro cualitativo	Día	Mes	Año				
Rango de edad	0 a 6 meses	☐	6 meses y 1 día a 12 meses	☐	1 año y 1 día a 2 años	☐	
	2 años y 1 día a 3 años	☐	3 años y 1 día a 4 años	☐	4 años y 1 día a 5 años, 11 meses y 29 días	☐	
Color de registro valoración cualitativa	☐	Perfil de desarrollo Alerta ☐ Esperado ☐ Avanzado ☐					

Anexo 2. Test diagnóstico (Escala cualitativa)

Observaciones generales

[Acciones concretas a realizar](#) para potenciar el desarrollo *(en caso de perfil de desarrollo en alerta)*

Tercer Registro Cualitativo

Nombre del observador

Fecha de registro cualitativo

Día

Mes

Año

Rango de edad

0 a 6 meses



6 meses y 1 día a 12 meses



1 año y 1 día a 2 años



2 años y 1 día a 3 años



3 años y 1 día a 4 años



4 años y 1 día a 5 años, 11 meses y 29 días



Color de registro

valoración cualitativa

Perfil de desarrollo

Alerta ☐Esperado ☐Avanzado ☐

Observaciones generales

[Acciones concretas a realizar](#) para potenciar el desarrollo *(en caso de perfil de desarrollo en alerta)*

Valoración Cualitativa →	Relación con los demás												Relación consigo misma/o												Relación con el mundo									
	Comunicación						Interacción						Construcción de normas			Identidad						Autoestima	Manejo corporal	Conocimiento de los objetos	Relaciones de causalidad	Representación de la Realidad Social								
	Verbal			No verbal			Independencia			Cooperación			Autonomía			Personal			Social															
	1a	2a	3a	1a	2a	3a	1a	2a	3a	1a	2a	3a	1a	2a	3a	1a	2a	3a	1a	2a	3a						1a	2a	3a	1a	2a	3a	1a	2a
0 a 6 meses	① ② ③	① ② ③	① ② ③	④ ⑤	④ ⑤	④ ⑤	⑥ ⑦	⑥ ⑦	⑥ ⑦	⑧ ⑨	⑧ ⑨	⑧ ⑨	⑩	⑩	⑩	⑪ ⑫ ⑬	⑪ ⑫ ⑬	⑪ ⑫ ⑬	⑭ ⑮ ⑯	⑭ ⑮ ⑯	⑭ ⑮ ⑯	⑰ ⑱ ⑲	⑰ ⑱ ⑲	⑰ ⑱ ⑲	⑳ ㉑ ㉒	㉓	㉓	㉓	㉔ ㉕ ㉖	㉔ ㉕ ㉖	㉔ ㉕ ㉖	㉗ ㉘ ㉙	㉗ ㉘ ㉙	㉗ ㉘ ㉙
6 meses y 1 día a 12 meses	① ②	① ②	① ②	③ ④	③ ④	③ ④	⑤ ⑥ ⑧	⑤ ⑥ ⑧	⑤ ⑥ ⑧	⑨ ⑩ ⑪	⑨ ⑩ ⑪	⑨ ⑩ ⑪	⑫ ⑬ ⑭	⑫ ⑬ ⑭	⑫ ⑬ ⑭	⑮ ⑯ ⑰	⑮ ⑯ ⑰	⑮ ⑯ ⑰	⑱ ⑲ ㉑	⑱ ⑲ ㉑	⑱ ⑲ ㉑	㉒ ㉓ ㉔	㉒ ㉓ ㉔	㉒ ㉓ ㉔	㉕ ㉖ ㉗	㉕ ㉖ ㉗	㉕ ㉖ ㉗	㉘ ㉙ ㉚	㉘ ㉙ ㉚	㉘ ㉙ ㉚	㉛ ㉜ ㉝	㉛ ㉜ ㉝	㉛ ㉜ ㉝	
1 año y 1 día a 2 años	① ②	① ②	① ②	③ ④ ⑤	③ ④ ⑤	③ ④ ⑤	⑥ ⑦ ⑧	⑥ ⑦ ⑧	⑥ ⑦ ⑧	⑨ ⑩ ⑪	⑨ ⑩ ⑪	⑨ ⑩ ⑪	⑫ ⑬ ⑭	⑫ ⑬ ⑭	⑫ ⑬ ⑭	⑮ ⑯ ⑰	⑮ ⑯ ⑰	⑮ ⑯ ⑰	⑱ ⑲ ㉑	⑱ ⑲ ㉑	⑱ ⑲ ㉑	㉒ ㉓ ㉔	㉒ ㉓ ㉔	㉒ ㉓ ㉔	㉕ ㉖ ㉗	㉕ ㉖ ㉗	㉕ ㉖ ㉗	㉘ ㉙ ㉚	㉘ ㉙ ㉚	㉘ ㉙ ㉚	㉛ ㉜ ㉝	㉛ ㉜ ㉝	㉛ ㉜ ㉝	
2 años y 1 día a 3 años	① ② ③	① ② ③	① ② ③	④ ⑤	④ ⑤	④ ⑤	⑥ ⑦ ⑧	⑥ ⑦ ⑧	⑥ ⑦ ⑧	⑨ ⑩ ⑪	⑨ ⑩ ⑪	⑨ ⑩ ⑪	⑫ ⑬ ⑭	⑫ ⑬ ⑭	⑫ ⑬ ⑭	⑮ ⑯ ⑰	⑮ ⑯ ⑰	⑮ ⑯ ⑰	⑱ ⑲ ㉑	⑱ ⑲ ㉑	⑱ ⑲ ㉑	㉒ ㉓ ㉔	㉒ ㉓ ㉔	㉒ ㉓ ㉔	㉕ ㉖ ㉗	㉕ ㉖ ㉗	㉕ ㉖ ㉗	㉘ ㉙ ㉚	㉘ ㉙ ㉚	㉘ ㉙ ㉚	㉛ ㉜ ㉝	㉛ ㉜ ㉝	㉛ ㉜ ㉝	
3 años y 1 día a 4 años	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	① ② ③ ④ ⑤	⑥ ⑦ ⑧	⑥ ⑦ ⑧	⑥ ⑦ ⑧	⑨ ⑩ ⑪	⑨ ⑩ ⑪	⑨ ⑩ ⑪	⑫ ⑬ ⑭	⑫ ⑬ ⑭	⑫ ⑬ ⑭	⑮ ⑯ ⑰	⑮ ⑯ ⑰	⑮ ⑯ ⑰	⑱ ⑲ ㉑	⑱ ⑲ ㉑	⑱ ⑲ ㉑	㉒ ㉓ ㉔	㉒ ㉓ ㉔	㉒ ㉓ ㉔	㉕ ㉖ ㉗	㉕ ㉖ ㉗	㉕ ㉖ ㉗	㉘ ㉙ ㉚	㉘ ㉙ ㉚	㉘ ㉙ ㉚	㉛ ㉜ ㉝	㉛ ㉜ ㉝	㉛ ㉜ ㉝	㉞ ㉟ ㊱	㉞ ㉟ ㊱	㉞ ㉟ ㊱	
4 años y 1 día a 5 años, 11 meses y 29 días	① ②	① ②	① ②	③ ④	③ ④	③ ④	⑤ ⑥	⑤ ⑥	⑤ ⑥	⑦ ⑧	⑦ ⑧	⑦ ⑧	⑨ ⑩	⑨ ⑩	⑨ ⑩	⑪ ⑫	⑪ ⑫	⑪ ⑫	⑬ ⑭	⑬ ⑭	⑬ ⑭	⑮ ⑯	⑮ ⑯	⑮ ⑯	⑰ ⑱	⑰ ⑱	⑰ ⑱	⑲ ㉑	⑲ ㉑	⑲ ㉑	㉒ ㉓	㉒ ㉓	㉒ ㉓	

= Procesos y subprocesos fundamentales

= Procesos y subprocesos no fundamentales



= Procesos y subprocesos fundamentales



= Procesos y subprocesos no fundamentales

	RELACIÓN CON LOS DEMÁS					RELACIÓN CONSIGO MISMO				RELACIÓN CON EL MUNDO		
	COMUNICACIÓN		INTERACCIÓN		CONSTRUCCIÓN DE NORMAS	IDENTIDAD		AUTOESTIMA	MANEJO CORPORAL	CONOCIMIENTO DE LOS OBJETOS	RELACIONES DE CAUSALIDAD	REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD
	VERBAL	NO VERBAL	INDEPENDENCIA	COOPERACIÓN	AUTONOMÍA	PERSONAL Y DE GÉNERO	SOCIAL					
0 a 6 Meses	1 Mira con atención el rostro de una persona que le habla. 2 Emite sonidos para expresarse. 3 Responde con balbuceos a las palabras de las personas que le hablan o a los sonidos del entorno.	4 Cuando le sonríen, devuelve la sonrisa. 5 Avisa cuando tiene hambre, quiere descansar, o algo le incomoda.	6 Responde a las actividades o juguetes que el adulto le presenta. 7 Agarra objetos que le producen interés.	8 Responde a las personas con quien juega. 9 Cuando ve a una persona conocida, mueve brazos y piernas o hace ruidos invitándolo a que interactúe con él.	10 Ajusta poco a poco sus tiempos para la alimentación y periodos de sueño (rutinas).	11 Responde con mayor intensidad a las personas que a los objetos. 12 Reconoce a la madre o al cuidador primario. 13 Expresa emociones cuando le agrada o le desagrada algo.	14 Responde a los estímulos que recibe. 15 Hay una persona especial con quien muestra más expresiones de gusto.	16 Se ve tranquilo después de que sus necesidades han sido satisfechas. 17 Le gusta que lo alimen y sostengan en brazos. 18 Reacciona con agrado durante las actividades compartidas con personas.	19 Sigue objetos con su mirada. 20 Mueve ambas manos y ambos pies. 21 Se lleva objetos o su mano a la boca. 22 Usa ambas manos para manipular los objetos.	23 Mueve objetos que tiene en su mano.	24 Voltea a mirar hacia el sitio de donde proviene un sonido o un objeto en movimiento.	25 Busca con la mirada a la persona que le habla o a los sonidos de su entorno.
6 meses y 1 día a 12 Meses	1 Asocia palabras con personas u objetos. 2 Dice palabras de dos sílabas iguales ante un objeto o una persona.	3 Usa gestos para indicarle que quiere algo. 4 Imita gestos y movimientos corporales que las personas realizan en su presencia.	5 Demuestra con gestos el deseo de que la madre o el cuidador jueguen con él. 6 Juega solo (por periodos cortos). 7 Ayuda a sostener la taza para beber. 8 Solicita ayuda mediante gestos o palabras cuando encuentra una dificultad.	9 Juega al <u>al-toma</u> y dame buscando la respuesta de otras personas. 10 En ocasiones él inicia juegos que ha aprendido.	11 Se adapta a las costumbres de las personas que lo cuidan para comer y dormir. 12 Muestra respuestas cuando el adulto que lo cuida le dice que "no". 13 Se comporta diferente con personas que no conoce. 14 Busca objetos o algo que quiere por sí solo.	15 Reacciona a su imagen en el espejo. 16 Muestra preferencia o rechazo por objetos o personas. 17 Expresa emociones cuando lo complacen o lo contradicen. 18 Conoce su nombre.	19 Reacciona ante la aproximación de una persona desconocida. 20 Interactúa con las personas en el juego. 21 Utiliza la figura del cuidador como base segura para explorar el entorno.	22 Da muestras de afecto ante los "mimos" o "gestos" que le hacen personas conocidas.	23 Es capaz de mantenerse sentado. 24 Mueve su cuerpo para conseguir lo que quiere. 25 Se sostiene de pie con ayuda. 26 Usa la pinza.	27 Busca los objetos que le interesan y han desaparecido de su vista. 28 Repite acciones que ha realizado anteriormente con objetos conocidos.	29 Mueve objetos buscando conseguir un juguete escondido. 30 Busca objetos que en movimiento han desaparecido de su vista. 31 Repite una y otra vez acciones que tienen consecuencias inmediatas.	32 Dice adiós con la mano. 33 Manda o da besos.
1 año y 1 día a 2 años	1 Usa palabras para comunicar como se siente. 2 Le gusta escuchar cuentos o cantar canciones.	3 Sigue con la mirada cuando una persona señala algo con el dedo. 4 Se expresa de diversas maneras en el juego con las personas. 5 Comprende y responde cuando el cuidador le da instrucciones por medio de gestos, señas, muecas, etc.	6 Cuando quiere hacer las cosas por sí solo, rechaza la colaboración del cuidador. 7 Comienza a usar la cuchara o el tenedor para comer. 8 Intenta colaborar con el cuidador en labores domésticas sencillas.	9 Propone juegos a los adultos, con una acción que lo sugiera o buscando el material de juego. 10 Comparte objetos, juegos o juguetes con otros niños.	11 Empieza a comer y a beber <u>solo</u> aunque derrame. 12 Quiere repetir, por iniciativa propia acciones que ha hecho anteriormente.	13 Utiliza las palabras "yo" y "mío" para referirse a acciones u objetos propios. 14 Muestra partes de la cara o el cuerpo en él y en otros.	15 Reacciona a los estados de ánimo y sentimientos de los demás. 16 Reconoce qué es de su propiedad y qué es de otros.	17 Expresa verbalmente cuáles son sus necesidades. 18 Expresa agrado cuando logra hacer algo por sí mismo o aprende algo nuevo. 19 Muestra alguna reacción si le llaman la atención o lo contradicen.	20 Camina inicialmente con apoyo y luego solo. 21 Acepta y tolera el contacto de su piel con diferentes texturas, incluso las ásperas o pegajosas.	22 Utiliza de manera apropiada los objetos de uso cotidiano. 23 Reconoce el objeto real para sus juegos de representación si los tiene presentes.	24 Utiliza diferentes estrategias para conseguir lo que quiere.	25 Imita las acciones que realizan los adultos cercanos. 26 Le gusta estar con otros niños.

	RELACIÓN CON LOS DEMÁS					RELACIÓN CONSIGO MISMO					RELACIÓN CON EL MUNDO																				
	COMUNICACIÓN		INTERACCIÓN		CONSTRUCCIÓN DE NORMAS	IDENTIDAD		AUTOESTIMA	MANEJO CORPORAL	CONOCIMIENTO DE LOS OBJETOS	RELACIONES DE CAUSALIDAD	REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD																			
	VERBAL	NO VERBAL	INDEPENDENCIA	COOPERACIÓN	AUTONOMÍA	PERSONAL Y DE GÉNERO	SOCIAL																								
2 años y 1 día a 3 años	1 Usa las palabras "sí" o "no" apropiadamente como respuesta a las preguntas.	4 Utiliza su cuerpo para expresar sus emociones.	6 Disfruta la compañía de otros niños y hacer con ellos juegos elementales, cada vez con menor presencia del adulto.	7 Por iniciativa propia juega con el cuidador y hace varias intervenciones.	9 En su grupo familiar o institucional, participa, siguiendo instrucciones que son para todos.	10 Ha comenzado el proceso de control de esfínteres.	11 Sabe esperar la satisfacción de sus deseos por un momento.	12 Sigue instrucciones sencillas con respecto a normas de la vida cotidiana.	13 Se identifica como niño o niña.	14 Identifica actividades asignadas culturalmente a diferentes roles.	15 Comienza a nombrar e identificar emociones básicas en sí mismo.	16 Avisa cuando le hacen daño o hay algo que lo pone en peligro.	17 Habitualmente, expresa verbal o gestualmente lo que le gusta y disgusta.	18 Muestra a los demás lo que ha hecho, con gusto y orgullo.	19 Participa y sigue las rondas infantiles, representando los personajes y las acciones.	20 Salta con los pies juntos.	21 Sus manos manejan herramientas cada vez con más habilidad y efectividad.	22 Sin tener los objetos necesarios, juega a dormir, comer, bañarse, etc.	23 Reconoce cualidades primarias de los objetos y las dice cuando se le preguntan.	24 Durante el juego, cambia el uso real de los objetos para representar otras cosas.	25 Sigue los pasos de un proceso hasta obtener un resultado.	26 En una situación puede responder qué pasó antes o después.	27 Relaciona ciertos vestuarios u objetos, con las diferentes ocupaciones o roles de las personas.								
3 años y 1 día a 4 años	1 Cuenta situaciones vividas, lo que quiere, observa o siente.	6 Acompaña con gestos corporales y faciales las canciones y rondas.	7 En sus relatos o narraciones su tono de voz está acorde con los hechos de la historia.	9 Comparte juego con otros niños, resolviendo pequeñas dificultades sin la ayuda del adulto.	10 Cada vez necesita menos ayuda en sus rutinas de cuidado personal.	11 Cumple con pequeñas responsabilidades.	12 Participa con otros niños en juegos de roles.	13 Sigue normas de la vida cotidiana.	14 Realiza espontáneamente rutinas de costumbres familiares o de su grupo escolar.	15 Sin necesidad de orientación, respeta las normas propias de su medio social.	16 Reconoce que existen consecuencias cuando se incumple una norma.	17 Se interesa por las diferencias corporales de los niños y las niñas.	18 Se niega a usar algo y argumenta que no le gusta.	19 Sabe el nombre de algunos de sus compañeros o el de la persona que lo cuida.	20 Muestra preferencia constante por ciertos niños o niñas.	21 Sabe el nombre del barrio, pueblo, vereda, calle donde vive o institución a la que asiste.	22 Busca reconciliarse con su cuidador o sus compañeros.	23 Puede esperar para obtener algo que desea y que tiene frente a él, pero que en ese momento no puede tener.	24 Reclama cuando no se le da algo que cree que le corresponde.	25 Protege sus trabajos o logros.	26 Aprende y le gusta intentar nuevos juegos o actividades motoras.	27 Sigue secuencias de movimientos alternando brazos, piernas, cabeza, etc.	28 Con materiales diversos construye escenarios para jugar.	29 Agrupa los materiales de juego por sus semejanzas y clasifica los objetos de su ambiente, teniendo en cuenta su forma, color, tamaño, textura, peso, etc.	30 Crea un juego usando objetos y situaciones imaginarias.	31 Pregunta el porqué de las cosas.	32 Formula explicaciones acerca de lo que ocurre a su alrededor y en su medio ambiente.	33 Relaciona cambios de la naturaleza con objetos o actividades cotidianas.	34 Se preocupa por los sentimientos de otras personas.	35 Reconoce los sitios o edificaciones de su barrio, vereda o pueblo.	36 Reconoce que para obtener algunas cosas hay que realizar un intercambio.
4 años y 1 día a 5 años, 11 meses y 29 días	1 Realiza un dibujo y hace una descripción de lo que dibujó.	3 En los juegos de representación el personaje y la situación se reconocen por secuencias de acciones y gestos.	4 Propone a su grupo familiar o de conocidos, actividades que le gustan.	5 Puede permanecer haciendo actividades que él disfruta por al menos 15 minutos.	6 Planea con otros niños la organización de juegos de roles complejos (personajes).	7 Acepta sugerencias de los demás en el juego y aplaza sus deseos.	8 Explica las consecuencias que tiene incumplir una norma establecida.	9 Reconoce las diferencias físicas entre un hombre y una mujer.	10 Reconoce sus fortalezas y debilidades: es capaz de decir para qué es bueno y qué le cuesta trabajo.	11 Manifiesta emoción ante acontecimientos familiares, sociales, culturales, deportivos o políticos de su grupo social.	12 Reconoce que los demás pueden sentir emociones y tener pensamientos.	13 En la vida cotidiana, no se muestra excesivamente preocupado o temeroso.	14 No se lastima a propósito.	15 Utiliza elementos como: pelotas, bastones, trincio, etc., controlando fuerza y dirección.	16 Aunque sean diferentes, puede relacionar los objetos por sus usos comunes.	17 Reconoce espacios y relaciones espaciales en una hoja de papel.	18 Explica de manera detallada por qué hizo algo.	19 Identifica objetos asociados con las celebraciones locales o nacionales.	20 Reconoce personajes de la historia, la vida local o nacional.												

Validación de los instrumentos

1. Pertinencia de las preguntas con los objetivos:

Instrumento	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente
Encuesta 1 Madres Gestantes	SI		

Anexo 3. Aavales expertos

Observaciones: N/A

2. Pertinencia de las preguntas con la(s) categorías(s):

Instrumento	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente
Encuesta 1 Madres Gestantes	SI		

Observaciones: N/A

3. Redacción de las preguntas:

Instrumento	Adecuada	Inadecuada
Encuesta 1 Madres Gestantes	SI	

Observaciones: N/A

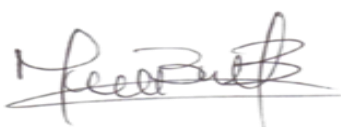
4. Factibilidad de aplicación

Instrumento	Adecuada	Inadecuada
Encuesta 1 Madres Gestantes	SI	

Observaciones General:

Luego de realizar la revisión del instrumento de recolección de datos correspondiente al estudio “Propuesta de estimulación para la primera infancia en el sector rural del corregimiento de Berlín, municipio de Tona, 2025”, se considera que las preguntas planteadas presentan pertinencia y coherencia con los objetivos de la investigación, así como con las categorías, dimensiones e indicadores definidos. Los ítems permiten recoger información relevante sobre las prácticas de cuidado, crianza, estimulación y acompañamiento familiar en las diferentes etapas de la primera infancia, ajustándose al contexto rural en el cual se desarrolla el estudio.

Así mismo, la redacción de las preguntas es clara, comprensible y adecuada para la población a la que va dirigida, lo que facilita su comprensión y respuesta. El instrumento presenta una estructura organizada y una escala de respuesta pertinente, lo que favorece la validez de contenido y de constructo. Se considera que el instrumento es factible de aplicar, tanto por su extensión como por el lenguaje utilizado, permitiendo obtener información confiable para el desarrollo de la investigación.



Firma y cédula Validadora _____

Tarjeta profesional: 138433

Validación de los Instrumentos

1. Pertinencia de las preguntas con los objetivos:

Instrumento	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente
Encuesta 1 Madres gestantes	x		

Observaciones: Las preguntas de las encuestas unos son pertinentes y quedan validadas

5. Pertinencia de las preguntas con la(s) categoría(s):

Instrumento	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente
Encuesta 2 Madres gestantes		X	

Observaciones: Se dan observaciones de las preguntas uno y tres las demás son pertinentes y quedan validadas

PREGUNTA UNO

1, Durante la lactancia recibo acompañamiento en salud física y emocional

1, Durante el periodo de lactancia, recibo acompañamiento integral en salud física y emocional por parte de los servicios de salud. **DELIMITARLA EN SU** red de apoyo o servicios de salud.

PREGUNTA TRES

3, En mi comunidad encuentro apoyo para el cuidado y la lactancia de mi bebé **ESPECIFICAR TODO LA RED DE APOYO**

3, En mi comunidad cuento con redes de apoyo (familia, vecinos, instituciones o grupos comunitarios) que me brindan acompañamiento en el cuidado y la lactancia de mi bebé.

6. Pertinencia de las preguntas con la(s) categoría(s):

Instrumento	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente
Encuesta 3 Madres gestantes		X	

15, Le permito experimentar con objetos cotidianos bajo supervisión (cucharas, cajas, recipientes, elementos del entorno).

15. Permito que mi hijo(a) experimente con objetos cotidianos (como cucharas, cajas o recipientes), bajo mi supervisión.

Observaciones: Se dan observaciones de la pregunta 15 y tres las demás son pertinentes y quedan validadas

7. Pertinencia de las preguntas con la(s) categoría(s):

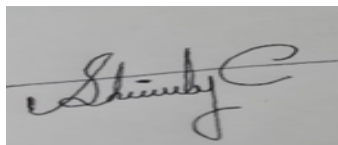
Instrumento	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente
Encuesta 4 Madres gestantes	x		

Observaciones

Observaciones: Las preguntas de las encuestas unos son pertinentes y quedan validadas

Solo doy una sugerencia y es que se construya una pregunta con respecto a la inteligencia emocional en el niño

Firma Validador



Cédula de ciudadanía 37557536

Validación de los Instrumentos

1. Pertinencia de las preguntas con los objetivos:

Instrumento	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente
Encuesta 1 Madres gestantes		x	

Observaciones:

Tener cuidado con la pregunta número 3 de la página 2, pues da por supuesto qué significa la alimentación saludable para el bebé. Es decir, la gran mayoría de madres gestantes dirá que sí a esta pregunta. Hay que preguntar por alimentos específicos. El juicio de lo saludable o no lo tendrán que hacer las investigadoras.

- Sugiero clarificar la pregunta N 7 de la página 3.
- Sugiero eliminar la pregunta N 10 de la página 3, pues es redundante. Ya se preguntó lo mismo, en otros términos.
- De la misma manera, se sugiere revisar la pregunta N 2 de la página 5, pues por presiones y juzgamiento o ignorancia, la gran mayoría de madres lactantes responderán que siempre.
- Sugiero eliminar la pregunta 11 de la página 7 por ser autoevidente la respuesta que se puede llegar a tener.
- Se sugiere restringir un poco el número de preguntas de la última encuesta. Son demasiadas.

8. Pertinencia de las preguntas con la(s) categoría(s):

Instrumento	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente
Encuesta			

No conozco las categorías ni las dimensiones que se van a trabajar en el proyecto.

9. Pertinencia de las preguntas con las dimensiones:

Instrumento	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente

Instrumento 1			
---------------	--	--	--

Observaciones:

No conozco las categorías ni las dimensiones que se van a trabajar en el proyecto.

10. Redacción de las preguntas:

Instrumento	Adecuada	Inadecuada
Encuesta 1 Madres gestantes	X	

Observaciones:

11. Factibilidad de aplicación

Instrumento	Adecuada	Inadecuada
Encuesta 1 Madres gestantes	x	

Observaciones:

Tomar en cuenta las observaciones realizadas en el primer punto.

Firma Validador_

Cédula de ciudadanía: 94501677

 _____



Bucaramanga, 3 de septiembre de 2025

Señoras:

Leidy Katherine Pulido Carreño

Elisama Fuentes Chaparro

Paola Andrea Mariño Vera

Estudiantes programa de Licenciatura en Educación Infantil

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Asunto: Aval para la ejecución de trabajo de investigación

Por medio de la presente, yo Jenny Carolina Rodríguez como representante legal de la Corporación para la Equidad, la Democracia y el Buen Vivir, otorgo el aval a las estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil para la ejecución de su trabajo de investigación denominado **“Propuesta de estimulación temprana para el desarrollo infantil en el sector rural del corregimiento de Berlín, municipio de Tona – 2025”**, cuyo objetivo es aportar, desde un enfoque pedagógico, a la promoción del desarrollo infantil temprano en comunidades rurales, en articulación con las madres gestantes, lactantes y niños de 0 a 5 años

Cordialmente,

JENNY CAROLINA RODRÍGUEZ

Representante Legal Corporación Hypatia

Tel: 3106961145

Anexo 4. Aval para la ejecución de trabajo de investigación



**CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS RECTORÍA
ORIENTE**

**DECLARACIÓN DE ASPECTOS ÉTICOS Y DE PROPIEDAD INTELECTUAL DEL
PROYECTO**

Yo Paola Andrea Mariño Vera investigadora principal del proyecto titulado: **Propuesta de estimulación temprana para el desarrollo infantil en el sector rural del corregimiento de Berlín municipio de Tona, 2025** del programa Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO – Rectoría Oriente, declaro lo siguiente:

I. EQUIPO DE INVESTIGACION

En esta Investigación hacen parte:

Investigador Principal: Paola Andrea Mariño Vera
Co-investigadores: Elisama Fuentes Chaparro
Leidy Katherine Pulido Carreño

Institución: Uniminuto

Institución: Uniminuto

Institución: Uniminuto

Institución: _____

Institución: _____

Nota: Agregar Líneas de ser necesario

II. RIESGO

La metodología del proyecto a mi cargo involucra los siguientes riesgos (identifique el riesgo en cada uno de las categorías):

	<i>Humanos</i>	<i>Animales</i>	<i>Ambiente</i>	<i>Biodiversidad</i>	<i>OGMs</i>
<i>Sin riesgo</i>		x			
<i>Mínimo</i>	x		x	x	
<i>Mayor que el mínimo</i>					

OGMs (Organismos genéticamente modificados)

i. Manejo del riesgo:

A continuación, establezco la manera en que se manejarán los riesgos identificados y los marco en la normatividad vigente:

INFORMACION	DESCRIPCION
-------------	-------------

Línea de Atención al Usuario: 593 30 04 • Línea Nacional: 01 8000 936670

www.uniminuto.edu



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos
Vigilada por el Estado

VERY GOOD



Aspecto (s) de la metodología que involucra (n) riesgo*:	Durante la implementación de la metodología los riesgos en los aspectos mencionados son: - Humano: las estudiantes desarrollarán actividades que buscan mejorar condiciones en el desarrollo infantil y bienestar materno, de salud y nutrición que implican el desarrollo de metodologías participativas, educativas y de acompañamiento. Pueden presentar riesgos físicos por desplazamiento en zonas rurales de difícil acceso. Exposición emocional durante el desarrollo de entrevistas por parte de estudiantes, madres y menores. Consentimiento informado insuficiente especialmente en madres con bajo nivel educativo. Vulneración en la confidencialidad de datos personales. Asimismo, riesgos relacionados al desconocimiento de prácticas culturales locales tales como creencias relacionadas a salud materna e infantil. Discriminación involuntaria por género, etnia o condición socio económica. Uso de lenguaje técnico que excluya a los integrantes de la comunidad.
---	---



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos
Vigilada por el Estado

VERY GOOD



	- Ambiente: se puede presentar contaminación o afectación de ecosistemas locales, por el desarrollo de actividades del proyecto como son materiales, transporte, residuos. Condiciones climáticas extremas, la vereda Berlín del municipio de Tona puede presentar temperaturas muy bajas y lluvias intensas. Impacto en recursos naturales, en el desarrollo de actividades que puedan dejar residuos orgánicos que afecten el ecosistema. Biodiversidad: posible proliferación de insectos y microorganismos en el área donde se desarrollen las actividades propias del proyecto, que podría alterar el equilibrio de la biodiversidad local del centro educativo. Asimismo, un manejo inadecuado de los residuos orgánicos que podrían dejarse al finalizar las actividades propuestas por el equipo de investigadoras, que podrían producir malos olores o lixiviados que afecten la calidad de vida de la comunidad.
Medidas que se tomarán para minimizar los riesgos que implica la metodología del proyecto	Para minimizar los factores de riesgo en los aspectos señalados se implementará: - Humano: el uso de elementos de protección personal, como tapabocas ante niños lactantes y madres gestantes, que permitan reducir la exposición directa ante contagios por alguna condición viral de las investigadoras. Adicionalmente, se fomentarán prácticas de asepsia antes y después de cada actividad, incluyendo el lavado adecuado de manos y la desinfección con alcohol, con el fin de disminuir el riesgo de contaminación por microorganismos y garantizar condiciones seguras de higiene durante el desarrollo de las actividades propias del proyecto. - Consentimiento informado y asentimiento para niños según la



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos
Vigilada MinEducación

VERY GOOD



	Ley 1090 de 2006 y principios de bioética. - Aprobación por parte del Comité de Ética en investigación, como requisito legal en investigación. Protección de datos personales conforme a la Ley 1581 de 2012 Habeas Data. Uso de enfoque diferencial (género, etnia, edad) como lo establece la Unidad General de Protección y protocolos de atención a poblaciones vulnerables. - Participación activa de líderes comunitarios y madres en el diseño metodológico de la investigación. Adaptación lingüística y cultural de materiales educativos. - Ambiente y biodiversidad: medidas como la selección adecuada de residuos orgánicos (excluyendo carnes, lácteos y aceites), el control de humedad y aireación periódica para evitar lixiviados y malos olores. - Estrategias de mitigación dirigido al grupo de investigadoras: Capacitación previa para el trabajo de campo en temas relacionados a ética, diversidad y primeros auxilios. Protocolos de emergencia y seguridad para desplazamientos y actividades de campo. Monitoreo continuo de impactos ambientales y sociales. Evaluación participativa con la comunidad para ajustar metodologías, asegurando un desarrollo pedagógico responsable y ambientalmente seguro.
--	---



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos
Vigilada por el Ministerio de Educación

VERY GOOD



Normatividad vigente citada por el proyecto, en la cual se enmarcan las consideraciones propuestas:

El desarrollo del presente proyecto se fundamenta en el marco normativo vigente en Colombia y en lineamientos internacionales que respaldan su pertinencia. En primer lugar, el **Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia** establece los propósitos de la educación, orientados a la formación integral de los ciudadanos. **Decreto 1076 de 2015, Ley 99 de 1993** que regula el manejo ambiental y de protección de la biodiversidad en zonas rurales. **Decreto 1347 de 2021**, sobre gestión adecuada de residuos, transporte y materiales, sobre prevención de accidentes. De igual manera, la **Política Nacional de Educación Ambiental** promueve la articulación entre la escuela y el entorno, favoreciendo procesos de indagación científica que permitan al estudiante comprender y transformar su realidad mediante la búsqueda de soluciones a problemáticas ambientales. Asimismo, el **Artículo 5 de la Ley General de Educación 115** define los objetivos específicos de la educación básica primaria, los cuales se relacionan con el fortalecimiento de habilidades científicas, investigativas y de cuidado del medio ambiente. Finalmente, el proyecto se alinea con los compromisos globales establecidos en el **Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 15: Vida de ecosistemas terrestres**, orientado a la protección de los ecosistemas y la biodiversidad.

ii. Autorización previa

A continuación, indico los acuerdos a los que he llegado con cada una de las entidades participantes en el proyecto:

TIPO DE AUTORIZACIÓN	SI, NO, NO APLICA, EXPLICAR
Existe una autorización expresa y por escrito de las entidades y/o organizaciones sociales involucradas en el seno de las cuales se van a entrevistar sujetos o a hacer observaciones para una investigación relacionada con algún aspecto organizacional o funcional de las mismas	Sí, se efectuó la solicitud formal a la representante legal de la Corporación Hypatia, para el desarrollo de las diferentes actividades planteadas en el proyecto.



Existe un acuerdo expreso y por escrito con las entidades o personas que participan como sujetos de investigación de la manera como se hará la divulgación de los resultados.	Sí, se llevará a cabo la socialización de los formatos de consentimiento informado y asentimiento, los cuales deberán ser diligenciados por la población participante.
---	--

La Dirección de Investigación podrá solicitar copia de los anteriores documentos debidamente firmados una vez el proyecto haya sido aprobado

iii. Consentimiento informado

Se obtendrá el consentimiento y asentimiento informado cuando se requiera, de todos y cada uno de los sujetos participantes en el proyecto quienes firmarán el documento por el cual se garantiza que la participación de los sujetos será voluntaria y que están informados adecuadamente de la finalidad de la investigación, se indicará la garantía de confidencialidad de los datos obtenidos y de la identidad de los sujetos y quedará claro la posibilidad de retirarse libremente y en cualquier momento de la investigación. ***Para constancia de lo anterior anexo el formato de consentimiento (y asentimiento en caso de ser necesario) informado que firmarán los sujetos participantes en esta investigación.***

III. CONFLICTO DE INTERESES¹

A continuación, relaciono todas las entidades y/o personas naturales, sean estos entes jurídicamente constituidos o no, privados o públicos, nacionales o internacionales, y cualquier otro actor que esté involucrado en mi proyecto y con el cual eventualmente pueda presentarse un conflicto de intereses, y establezco el tipo de participación dentro del proyecto y las medidas para minimizar o manejar el conflicto:

Entidad, empresa, organización o cualquier otro ente jurídico o persona que participa en el proyecto (ENTE)	Tipo de participación	Posible conflicto	Medidas de manejo o prevención
N/A	N/A	N/A	N/A

Tipo de participación: financiadora, beneficiaria, co-ejecutora, aportante, otro.

No aplica	☒
-----------	-------------------------------------

¹ El conflicto de Intereses se refiere a cualquier situación en la que se pueda percibir que un beneficio o interés personal o privado puede influir en el juicio o decisión profesional de relativo al cumplimiento de las obligaciones.



En este proyecto de investigación y en todos los documentos en los que se divulgan sus resultados, tendremos en cuenta y respetaremos la propiedad intelectual de aquellos que han trabajado previamente en el tema, haciendo la adecuada citación de trabajos y sus autores.

Entiendo, conozco y acojo el reglamento de propiedad intelectual vigente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, tanto en lo relacionado con derechos de autor como con propiedad industrial. Para todos los efectos, me comprometo a dar los créditos correspondientes a la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

A continuación, describo el acuerdo al que hemos llegado con los terceros que participan en este proyecto, con relación a la propiedad intelectual (derechos de autor y/o derechos patrimoniales) de los resultados de esta investigación y a los posibles beneficios económicos que se deriven de este:

Entidad/Persona Natural	Acuerdo de propiedad intelectual
N/A	N/A
N/A	N/A

Anexar formatos de cesión de derechos y cesión de investigación

Paola Mamo Vera.

Paola Andrea Mariño Vera

NOMBRE Y FIRMA INVESTIGADOR PRINCIPAL

No deje ningún campo sin diligenciar, en caso de que no aplique utilice NA.

Unidad de Servicio El Mundo Creativo

Corregimiento de Berlín, municipio de Tona, Santander

Fecha: 13 de mayo de 2026

Señores

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Centro Universitario Bucaramanga
Licenciatura en Educación Infantil

Cordial saludo,

La comunidad de la Unidad de Servicio El Mundo Creativo, ubicada en el Km 61 vía principal Berlín – Juancho, del corregimiento de Berlín, municipio de Tona, por medio de la presente manifiesta su reconocimiento y agradecimiento por la implementación del proyecto de investigación titulado:

“Inclusión social como estrategia para la estimulación temprana en la primera infancia de familias campesinas del páramo de Santurbán, 2026”, desarrollado por las estudiantes:

- **Elisama Fuentes Chaparro**
- **Leidy Katherine Pulido Carreño**
- **Paola Andrea Mariño Vera**

Bajo la dirección de la docente **Patricia Gutiérrez Ojeda**, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Centro Universitario Bucaramanga.

Este proyecto permitió el desarrollo de diversas estrategias pedagógicas significativas e innovadoras orientadas a la estimulación temprana, en las cuales participaron activamente madres gestantes, lactantes, padres de familia, cuidadores, así como niños y niñas de la comunidad. Dichas acciones no solo fortalecieron el desarrollo integral en la primera infancia, sino que también generaron un impacto positivo y transformador en las dinámicas familiares y comunitarias, promoviendo aprendizajes en las dimensiones motriz, comunicativa, cognitiva y socioemocional.

Como comunidad, expresamos nuestra total satisfacción, orgullo y valoración por la ejecución de esta investigación, la cual consideramos altamente pertinente, innovadora y de gran impacto

social, ya que responde de manera directa a las necesidades reales del contexto rural, visibilizando la importancia de la inclusión social como eje fundamental para el desarrollo de la primera infancia en territorios campesinos.

Es importante resaltar que este proyecto no solo aportó conocimientos, sino que dejó huellas significativas en las familias participantes, fortaleciendo los vínculos afectivos, las prácticas de crianza y el rol activo de los cuidadores en los procesos de estimulación desde el hogar. De igual manera, permitió reconocer que, a través de estrategias sencillas y contextualizadas, es posible generar cambios reales en el desarrollo de los niños y niñas.

Asimismo, destacamos que los aprendizajes adquiridos durante este proceso serán replicados y sostenidos en el tiempo, permitiendo dar continuidad a las prácticas de estimulación en el hogar y consolidando un compromiso comunitario con la protección, el cuidado y el desarrollo integral de la primera infancia.

Por lo anterior, extendemos un sincero agradecimiento, reconocimiento y felicitación a las autoras de la investigación por su dedicación, sensibilidad social, compromiso con la educación y valioso aporte a nuestra comunidad, resaltando su labor como futuras profesionales que contribuyen a la transformación social desde la educación inicial.

Atentamente,

Marcia Paola Blanco Martínez

Presidenta de Control Social

Unidad de Servicio El Mundo Creativo

Marcia Paola Blanco M.

Firma