



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: Proyectos comunitarios en preescolar para generar conciencia socioambiental utilizando la cultura de paz como forma de relacionarse

AUTOR: Marian Enriqueta Salinas Moreno

FECHA: 07/15/2025

PALABRAS CLAVE: Proyectos comunitarios, Educación preescolar, Cultura de paz, Conciencia socioambiental, Aprendizaje colaborativo

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL
BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
GENERACIÓN**



**“PROYECTOS COMUNITARIOS EN PREESCOLAR PARA GENERAR
CONCIENCIA SOCIOAMBIENTAL UTILIZANDO LA CULTURA DE PAZ COMO
FORMA DE RELACIONARSE”**

**TESIS DE INVESTIGACIÓN
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR**

PRESENTA:

MARIAN ENRIQUETA SALINAS MORENO

ASESORA:

DRA. MARTHA PATRICIA MIRELES ALEMÁN

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO DEL 2025



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
CENTRO DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA**

**ACUERDO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO
RECEPCIONAL EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA BECENE DE ACUERDO A LA
POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL**

**A quien corresponda.
PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito MARIAN ENRIQUETA SALINAS MORENO autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la utilización de la obra Titulada:

"PROYECTOS COMUNITARIOS EN PREESCOLAR PARA GENERAR CONCIENCIA SOCIOAMBIENTAL UTILIZANDO LA CULTURA DE PAZ COMO FORMA DE RELACIONARSE"

en la modalidad de: Tesis para obtener el
Título en Licenciatura en Educación Preescolar

en la generación 2021-2025 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

Por medio de este acuerdo deseo expresar que es una autorización voluntaria y gratuita y en atención a lo señalado en los artículos 21 y 27 de Ley Federal del Derecho de Autor, la BECENE cuenta con mi autorización para la utilización de la información antes señalada estableciendo que se utilizará única y exclusivamente para los fines antes señalados.

La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

Por lo anterior deslindo a la BECENE de cualquier responsabilidad concerniente a lo establecido en la presente autorización.

Para que así conste por mi libre voluntad firmo el presente.

En la Ciudad de San Luis Potosí, S.L.P. a los 11 días del mes de JULIO de 2025.

ATENTAMENTE.

MARIAN ENRIQUETA SALINAS MORENO

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

San Luis Potosí, S.L.P.; a 08 de Julio del 2025

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. SALINAS MORENO MARIAN ENRIQUETA
De la Generación: 2021 - 2025

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Receptional en la modalidad de: Tesis de investigación.

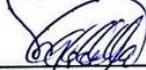
Titulado:

PROYECTOS COMUNITARIOS EN PREESCOLAR PARA GENERAR CONCIENCIA SOCIOAMBIENTAL UTILIZANDO LA CULTURA DE PAZ COMO FORMA DE RELACIONARSE

Por lo anterior, se determina que reúne los requisitos para proceder a sustentar el Examen Profesional que establecen las normas correspondientes, con el propósito de obtener el Título de Licenciado(a) en EDUCACIÓN PREESCOLAR

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

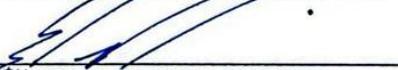
DIRECTORA ACADÉMICA



MTRA. MARCELA DE LA CONCEPCIÓN MIRELES
MEDINA



DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS



DRA. ELIDA GODINA BELMARES

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

RESPONSABLE DE TITULACIÓN



MTRO. GERARDO JAVIER GUÉL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL



DRA. MARTHA PATRICIA MIRELES ALEMÁN

AGRADECIMIENTOS

A lo largo de este camino, muchas personas han sido parte fundamental en mi formación y en la culminación de esta etapa tan importante. Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a quienes han estado a mi lado y han hecho posible la realización de este logro.

En primer lugar, a mis padres, a quienes dedico con todo mi amor y admiración este logro. Gracias por ser mi mayor ejemplo de dedicación, responsabilidad y entrega. Por enseñarme a luchar por mis sueños con humildad, esfuerzo y valentía. Su apoyo incondicional ha sido el cimiento sobre el que he construido mi camino. Gracias por creer en mí incluso en los momentos en que yo misma lo dudaba. Todo lo que soy y lo que he alcanzado se los debo a ustedes.

A mis hermanos, mis compañeros de vida, gracias por estar presentes siempre. Por ser mi consuelo en los momentos difíciles y mi alegría en los momentos de celebración. Su apoyo, compañía y cariño han sido fundamentales a lo largo de este proceso. Gracias por ser ese sostén silencioso que me motivaba a seguir adelante cada día.

A mis amigos de la Normal, quienes caminaron conmigo durante esta etapa de formación profesional, gracias por su apoyo constante, por las risas compartidas, las conversaciones sinceras y los ánimos en los momentos complicados. Gracias por demostrarme que la amistad verdadera se construye en la empatía, el respeto y el acompañamiento mutuo. Sin ustedes, este recorrido no hubiera sido tan significativo.

A mi asesora, Patty Mireles, gracias por su orientación, paciencia y confianza. Su acompañamiento fue esencial para darle forma y solidez a esta investigación. Agradezco profundamente su compromiso, sus observaciones puntuales y su disposición constante para guiarme con respeto y claridad. Su labor como asesora no sólo me permitió desarrollar esta investigación, sino también fortalecerme como docente.

A todas las personas que, de una u otra manera, formaron parte de este proceso de estudio —docentes, compañeras, personal educativo, familia extendida y conocidos— gracias por sus palabras de aliento, su disposición y por creer en mí. Cada gesto, por pequeño que parezca, dejó una huella en mi corazón.

Finalmente, a Dios, porque ha sido mi guía, mi fuerza y mi refugio en los momentos de dificultad. Gracias por darme la salud, la sabiduría, la paciencia y la serenidad necesarias para seguir adelante, incluso cuando todo parecía imposible. En cada paso, en cada decisión y en cada logro, sentí tu presencia. Gracias por sostenerme cuando las fuerzas flaqueaban y por recordarme que nunca estoy sola. Esta meta alcanzada es, ante todo, testimonio de tu fidelidad.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
1.1 Planteamiento del Problema	5
1.2 Justificación	7
1.3 Objeto de estudio	9
1.4 Pregunta de investigación	9
1.4.1 Pregunta general:	9
1.4.2 Preguntas específicas	9
1.5 Objetivo de investigación	10
1.5.1 Objetivo general	10
1.5.2 Objetivos específicos	10
1.6 Supuesto de investigación.....	10
1.7 Antecedentes	11
1.8 Contexto externo	18
1.9 Contexto interno	18
1.9.1 Recursos disponibles	19
1.9.2 Personal de la escuela.....	19
1.9.3 Interacción en la Escuela	19
1.10 Dimensiones de la práctica docente según Cecilia Fierro	20
1.10.1 Dimensión Personal	20
1.10.2 Dimensión institucional	21
1.10.3 Dimensión interpersonal.....	22
1.10.4 Dimensión social.....	23
1.10.5 Dimensión didáctica.....	24
1.10.6 Dimensión valoral.....	25
1.11 Diagnóstico grupal	26

1.12 Diagnóstico grupal a partir de los campos formativos de la NEM.....	27
1.12.1 Lenguajes.....	27
1.12.2 Saberes y pensamiento científico.....	28
1.12.3 Ética, naturaleza y sociedades.....	28
1.12.4 De lo humano y lo comunitario.....	29
CAPÍTULO II. ESTADO DEL ARTE	30
2.1 Investigaciones locales.....	31
2.1.1 El trabajo colaborativo como estrategia para fortalecer la cultura de paz en el nivel preescolar.....	31
2.1.2 El taller de escritores para consolidar la escritura dentro de los proyectos comunitarios de la NEM.....	32
2.1.3 El pensamiento crítico a través de las prácticas ambientales en educación primaria.....	34
2.2 Investigaciones nacionales.....	35
2.2.1 La escuela constructora de una cultura de paz.....	35
2.2.2 Fortaleciendo lazos comunitarios desde la escuela.....	36
2.2.3 Educación ambiental en la escuela primaria: Una experiencia de aprendizaje socioambiental situada.....	37
2.3 Investigaciones internacionales.....	38
2.3.1 Convivencia en el contexto familiar: un aprendizaje para construir cultura de paz.....	38
2.3.2 Proyectos comunitarios: Una experiencia didáctica en Formación Comunitaria.....	39
2.3.3 Educación ambiental sostenible a través de la responsabilidad social.....	40
CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO	41
3.1 La educación preescolar y su rol en la formación integral.....	41
3.2 La Nueva Escuela Mexicana: Una Visión Integral y Transformadora de la Educación.....	43
3.2.1 Principios Pedagógicos de la NEM.....	43
3.2.2 Participación Comunitaria y Aprendizaje Situado.....	43
3.2.3 Construcción de Competencias Socioemocionales y Éticas.....	44

3.3 El trabajo por proyectos en el marco curricular de la Nueva Escuela Mexicana, según Frola	45
3.3.1 ¿Cómo se convierten los contenidos y diálogos en proyectos?	46
3.3.2. Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)	47
3.3.3. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPro)	48
3.4 El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en el Marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM)	49
3.4.1 El ABP como Estrategia para el Desarrollo Infantil Integral	50
3.5 El Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios: Vinculación entre Escuela y Entorno	53
3.5.1 Metodología de Intervención desde la NEM: Hacia una Educación Transformadora	54
3.6 Educación ambiental en preescolar.....	56
3.6.1 Objetivos de la educación ambiental	57
3.7 La cultura de paz como marco para la educación preescolar	59
3.8 Proyectos comunitarios, conciencia socioambiental y cultura de paz: una convergencia transformadora	62
CAPÍTULO IV. MARCO METODOLÓGICO.....	65
4.1 Investigación acción	66
4.2 Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos	71
CAPÍTULO V. RESULTADOS.....	75
Narrativa 1. “Mi pequeño huerto: con un poco de sol, agua y amor”	76
Narrativa 2. “Huellas verdes: Cómo cuidar a los animales y su hábitat”	144
CONCLUSIONES	222
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	230
Anexos.....	235
Anexo 1.....	235
Anexo 2	242
Anexo 3	242
Anexo 4	243
Anexo 5	250

TABLAS	251
Tabla 1	251
Tabla 2	251
Tabla 3	252
Tabla 4	253
Tabla 5	253
Tabla 6	254
Tabla 7	255
Tabla 8	256
Tabla 9	257
Tabla 10	257
Tabla 11	258
Tabla 12	259
Tabla 13	259
Tabla 14	260
Tabla 15	261
Tabla 16	261
Tabla 17	262
Tabla 18	263
Tabla 19	264
Tabla 20	267
Tabla 21	268
Tabla 22	269
Tabla 23	269
Tabla 24	270
Tabla 25	271
Tabla 26	271
Tabla 27	272
Tabla 28	273

Tabla 29	274
Tabla 30	274
Tabla 31	275
Tabla 32	276
Tabla 33	276
Tabla 34	277
Tabla 35	278
Tabla 36	279
GRÁFICAS	282
Gráfica 1	282
Gráfica 2	284
Gráfica 3	286
Gráfica 4	288
Gráfica 5	290
Gráfica 6	292
Gráfica 7	294
Gráfica 8	296
Gráfica 9	298
Gráfica 10	300
Gráfica 11	302
Gráfica 12	304
Gráfica 13	306
Gráfica 14	308
Gráfica 15	310
Gráfica 16	312
Gráfica 17	314
Gráfica 18	316
Gráfica 19	318
Gráfica 20	320

Gráfica 21	322
Gráfica 22	324
Gráfica 23	326
Gráfica 24	328
Gráfica 25	330
Gráfica 26	332
Gráfica 27	334
Gráfica 28	336
Gráfica 29	338
Gráfica 30	340
ILUSTRACIONES	342
Ilustración 1	342
Ilustración 2	342
Ilustración 3	343
Ilustración 4	344
Ilustración 5	345
Ilustración 6	346
Ilustración 7	347
Ilustración 8	348
Ilustración 9	349
Ilustración 10	350
Ilustración 11	350
Ilustración 12	351
Ilustración 13	353
Ilustración 14	353
Ilustración 15	354
Ilustración 16	354
Ilustración 17	356
Ilustración 18	358

Ilustración 19	359
Ilustración 20	360
Ilustración 21	362
Ilustración 22	362
Ilustración 23	363
Ilustración 24	364
Ilustración 25	364
Ilustración 26	365
Ilustración 27	366
Ilustración 28	367
Ilustración 29	367
Ilustración 30	368

INTRODUCCIÓN

En el contexto actual, la educación enfrenta el desafío inevitable de responder de manera efectiva a las transformaciones sociales, culturales y ambientales que afectan directamente a las nuevas generaciones. Esta exigencia ha impulsado una revisión profunda de las prácticas pedagógicas tradicionales, orientándolas hacia metodologías más inclusivas, participativas y contextualizadas, en las que los estudiantes no sean meros receptores de conocimiento, sino sujetos activos de su propio aprendizaje y de la transformación de su entorno. En este marco, la educación preescolar se posiciona como un nivel educativo clave, pues en ella se sientan las bases del desarrollo integral infantil, abarcando dimensiones cognitivas, sociales, afectivas y éticas que inciden directamente en la formación de ciudadanos críticos, empáticos y comprometidos.

La presente investigación se inscribe en esta perspectiva y se enfoca en la implementación de proyectos comunitarios en el nivel preescolar como una estrategia pedagógica que favorece la generación de conciencia socioambiental, incorporando la cultura de paz como eje transversal en las relaciones interpersonales. Esta propuesta se alinea con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), iniciativa impulsada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), que promueve una educación humanista, inclusiva y transformadora, centrada en el bienestar de los estudiantes y en el fortalecimiento del vínculo entre la escuela y la comunidad.

La elección de trabajar mediante proyectos comunitarios respondió a la necesidad de articular los aprendizajes escolares con las realidades y problemáticas concretas del entorno inmediato de los niños. Así, se busca no solo favorecer la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de actitudes y valores orientados al respeto por la naturaleza, la solidaridad, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos. El

aprendizaje basado en proyectos comunitarios permite a los niños comprender su rol dentro de la comunidad, visualizar su capacidad de incidir positivamente en su entorno y reconocer la importancia de establecer relaciones basadas en el diálogo, la empatía y el respeto mutuo.

A través de la observación directa durante la práctica docente llevada a cabo en el ciclo escolar 2024-2025 en el grupo 2°A del Jardín de Niños “Graciela Carrillo Ramos”, se identificó un grupo de infantes con gran interés por explorar el entorno, aunque aún en proceso de consolidar habilidades sociales y de autorregulación emocional. Esta realidad plantea la oportunidad y, al mismo tiempo, la necesidad de diseñar intervenciones pedagógicas que fortalezcan su desarrollo integral a través de experiencias significativas. En este sentido, los proyectos comunitarios emergen como una vía para promover en los niños una comprensión vivencial de los desafíos socioambientales que los rodean, al mismo tiempo que interiorizan formas pacíficas y colaborativas de relacionarse.

La cultura de paz es especialmente pertinente en la etapa preescolar. Incorporar esta cultura desde los primeros años de vida es crucial para fomentar una convivencia escolar armónica, donde la diversidad sea valorada, los conflictos se gestionen constructivamente y los vínculos sociales se fortalezcan desde una perspectiva ética y solidaria.

Asimismo, la conciencia socioambiental implica no solo el conocimiento del entorno natural y social, sino también el desarrollo de una actitud responsable, crítica y activa frente a los problemas que lo afectan. La educación ambiental en preescolar, abordada desde un enfoque integral e interdisciplinario, permite a los niños establecer una conexión emocional y cognitiva con la naturaleza, favoreciendo prácticas cotidianas que contribuyan al cuidado del medio ambiente y al bienestar colectivo.

Esta investigación se sustenta en una metodología de intervención basada en el Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABPC), la cual permite integrar contenidos curriculares con actividades prácticas, colaborativas y contextualizadas, diseñadas para promover la participación de los estudiantes, sus familias y la comunidad escolar. Bajo este enfoque, los proyectos se convierten en espacios pedagógicos en los que convergen el conocimiento, la acción y la reflexión, generando aprendizajes duraderos y transformadores.

El propósito de este trabajo es, por tanto, analizar cómo la implementación de proyectos comunitarios en el aula de preescolar puede contribuir al desarrollo de una conciencia socioambiental en los niños, al tiempo que se consolidan relaciones interpersonales orientadas por los principios de la cultura de paz. Esta propuesta busca aportar a la discusión pedagógica actual desde una mirada práctica y situada, partiendo de la experiencia directa en el aula y recuperando las voces de los niños, las docentes y las familias, como actores fundamentales del proceso educativo.

La relevancia de esta investigación radica en su potencial para ofrecer alternativas didácticas innovadoras y sostenibles, capaces de responder a los desafíos contemporáneos de la educación infantil, al tiempo que se fortalece el papel de la escuela como agente de cambio social y promotor de una ciudadanía consciente, crítica y comprometida con el bien común.

La presente investigación se encuentra estructurada en cuatro capítulos principales que abordan de manera integral la problemática, el sustento teórico y la propuesta metodológica. En el Capítulo I, se desarrolla el planteamiento del problema, los objetivos, el supuesto de investigación, los antecedentes, así como el contexto del jardín de niños en el que se implementa el estudio y un diagnóstico grupal detallado.

El Capítulo II presenta el estado del arte, compuesto por una revisión de investigaciones locales, nacionales e internacionales relacionadas con los proyectos comunitarios, la conciencia socioambiental y la cultura de paz.

El Capítulo III corresponde al marco teórico, donde se abordan los fundamentos pedagógicos y metodológicos que sustentan la propuesta, como el Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABPC), la educación ambiental y la cultura de paz, articulados con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Posteriormente, el Capítulo IV está dedicado al marco metodológico, donde se describe la metodología de investigación-acción, las herramientas de recolección de datos y el análisis de la práctica docente, estableciendo el camino para evaluar el impacto de la propuesta en el desarrollo de la conciencia socioambiental y la cultura de paz en los alumnos de preescolar.

Finalmente, el Capítulo V contiene los resultados y el análisis de la intervención, donde se presentan las evidencias del impacto del proyecto comunitario en el grupo, así como una reflexión crítica sobre los logros, desafíos y aprendizajes obtenidos, ofreciendo conclusiones y recomendaciones para futuras prácticas docentes

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del Problema

La educación preescolar es una etapa clave para el desarrollo integral de los niños y niñas, donde se sientan las bases de sus habilidades cognitivas, emocionales y sociales. En este contexto, la conciencia socioambiental y la cultura de paz se convierten en componentes fundamentales para su formación. Sin embargo, la implementación de estos enfoques en el aula preescolar ha sido un reto, especialmente cuando se busca integrar a la comunidad en el proceso educativo, promoviendo el aprendizaje significativo a través de experiencias prácticas y colaborativas.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es un modelo educativo implementado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) que promueve una visión transformadora, inclusiva y humanista de la educación. Su propósito es formar ciudadanos críticos, participativos y solidarios, capaces de transformar su entorno con justicia social y compromiso ético. La NEM se basa en principios pedagógicos como la equidad, la inclusión, la cultura de paz, el respeto a la dignidad humana y el reconocimiento de la diversidad. Este enfoque reconoce al estudiante como sujeto activo en su proceso de aprendizaje, promueve el desarrollo de competencias socioemocionales y éticas, y valora el contexto sociocultural como punto de partida para el aprendizaje situado. Asimismo, impulsa metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), vinculando los contenidos escolares con problemáticas reales del entorno, lo que favorece una educación más significativa, participativa y comprometida con la comunidad y el medio ambiente.

Con la llegada de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se ha enfatizado la importancia de adoptar metodologías que promuevan el trabajo comunitario y el aprendizaje basado en proyectos. La NEM propone un enfoque donde los estudiantes, guiados por sus maestros, exploren su entorno inmediato, identifiquen situaciones-problema y colaboren en

la búsqueda de soluciones. Esta metodología no solo permite a los estudiantes desarrollar competencias cognitivas, sino también actitudes responsables y solidarias hacia su comunidad y el medio ambiente.

De acuerdo con lo anterior, esta investigación se llevará a cabo en el grupo 2ºA del Jardín de Niños “Graciela Carrillo Ramos”, compuesto por veinticinco alumnos, en donde se ha observado un gran potencial para trabajar esta investigación. Los niños mostraron interés por explorar su entorno, pero aún están en proceso de socialización y de aprender a controlar sus impulsos. Aunque algunos de ellos han tenido experiencias previas en guarderías comunitarias, la mayoría no ha participado activamente en proyectos comunitarios o actividades que promuevan la conciencia ambiental y la cultura de paz.

El problema radica en la falta de una estrategia pedagógica estructurada que permita a los niños y niñas desarrollar una conciencia socioambiental desde temprana edad, utilizando la cultura de paz como base para sus relaciones interpersonales. En este sentido, surge la necesidad de implementar proyectos comunitarios en el aula que no solo involucren a los alumnos, sino también a sus familias y a otros actores de la comunidad, promoviendo un aprendizaje colaborativo y situado.

La implementación de proyectos comunitarios en el nivel preescolar ofrece una solución efectiva para desarrollar en los niños una comprensión profunda de su entorno, así como actitudes de respeto, solidaridad y cuidado hacia los demás y hacia el medio ambiente. Esta investigación buscaba explorar cómo el uso de esta metodología, alineada con los principios de la NEM, puede fomentar una conciencia socioambiental en los alumnos de 2ºA, utilizando la cultura de paz como una herramienta clave para la convivencia y el aprendizaje.

Es fundamental analizar y experimentar con diferentes técnicas didácticas que permitan la dinamización de los contenidos, así como la participación de los estudiantes en la resolución de problemas del entorno. La intención es que los alumnos puedan experimentar creativamente, desarrollar diversas formas de expresión y comunicación, y tejer redes de colaboración dentro de su comunidad.

En este marco, la presente investigación se enfoca en la aplicación de proyectos comunitarios en el aula de 2ºA, buscando generar experiencias de aprendizaje significativas que promuevan una conciencia socioambiental en los niños, a la vez que se construyen relaciones basadas en la cultura de paz, tanto dentro como fuera del aula.

1.2 Justificación

La importancia de implementar proyectos comunitarios en el nivel preescolar radica en la posibilidad de promover una educación integral que no solo aborde los conocimientos académicos, sino también la formación socioemocional y ambiental de los niños. La Nueva Escuela Mexicana (NEM) enfatiza la necesidad de desarrollar competencias que permitan a los estudiantes actuar de manera ética, responsable y consciente en su entorno. En este sentido, los proyectos comunitarios se presentan como una herramienta pedagógica valiosa para generar conciencia socioambiental en los niños desde una edad temprana, integrando además la cultura de paz como eje transversal en sus relaciones interpersonales.

Durante la experiencia en las prácticas dentro del jardín de niños, se observó que los alumnos respondían de manera positiva cuando se les involucra en actividades colaborativas que tienen un impacto directo en su comunidad. Esto no solo fortalece sus habilidades sociales, como el respeto, la empatía y la tolerancia, sino que también fomenta en ellos un sentido de responsabilidad hacia el medio ambiente y su entorno social. De esta manera, los proyectos comunitarios permiten que los niños comprendan su rol como

ciudadanos activos y responsables, cultivando una cultura de paz al aprender a resolver conflictos de manera pacífica y colaborativa.

La educación para el desarrollo sostenible debe comenzar desde los primeros años de vida, ya que es en esta etapa cuando los niños están más receptivos a incorporar valores como la sostenibilidad, la cooperación y la no violencia. En concordancia, el trabajo con proyectos comunitarios en el ámbito preescolar fomenta el aprendizaje basado en experiencias significativas, en las que los niños no solo adquieren conocimientos, sino también habilidades para la vida que les permitirán ser individuos más conscientes de su impacto en la sociedad y en el ambiente.

La cultura de paz, como una forma de relacionarse y resolver conflictos, es un aspecto fundamental para el desarrollo socioemocional de los niños en el nivel preescolar. Como menciona el Acuerdo 592:

Competencias para la convivencia. Su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística. (p. 21)

En este sentido, la implementación de proyectos comunitarios no solo favorece el aprendizaje académico de los niños, también les brinda herramientas para convivir de manera pacífica y responsable en su comunidad. Al integrar la cultura de paz en la educación preescolar, se promueve un cambio en la manera en que los niños se relacionan con su entorno, lo que contribuye a la construcción de una sociedad más justa, equitativa y sostenible.

1.3 Objeto de estudio

El objeto de estudio de este documento de investigación, es a través de mi práctica docente, en el ciclo escolar 2024- 2025 durante el séptimo y octavo semestre de la licenciatura, se plantea que a través de la metodología de intervención de Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios los niños de edad preescolar puedan generar una conciencia socioambiental, utilizando a su vez la cultura de paz como forma de relacionarse que se logrará a través de la aplicación de actividades bajo el Plan y Programa de Educación Preescolar, Nueva Escuela Mexicana 2022 de la Secretaría de Educación Pública.

1.4 Pregunta de investigación

En el jardín de niños una de las metodologías didácticas para que el niño adquiriera aprendizajes significativos es a través del Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios, por lo anterior se formulan las siguientes preguntas investigativas:

1.4.1 Pregunta general:

¿Cómo influyen los proyectos comunitarios en la educación preescolar para generar conciencia socioambiental, utilizando la cultura de paz como forma de relacionarse?

1.4.2 Preguntas específicas

1. ¿Qué características tienen los proyectos comunitarios en la Nueva Escuela Mexicana?

2. ¿Qué beneficios en el desarrollo integral del alumno se adquieren al trabajar la conciencia socioambiental en la cultura de paz por medio de los proyectos comunitarios?

3. ¿Cómo influye la implementación de proyectos comunitarios en la conciencia socioambiental de los niños de preescolar?

1.5 Objetivo de investigación

Los objetivos que se plantean a continuación son alcanzados a través de una meta principal: responder a la investigación de este trabajo mediante el análisis y la reflexión de la práctica docente, empleando la metodología de intervención del Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABPC):

1.5.1 Objetivo general

Analizar la influencia de los proyectos comunitarios en la educación preescolar para fomentar la conciencia socioambiental, promoviendo la cultura de paz como un modelo de relación entre los niños.

1.5.2 Objetivos específicos

1. Analizar y aplicar proyectos comunitarios de acuerdo con el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana.

2. Identificar los beneficios que se adquieren en el desarrollo integral del alumno al trabajar la conciencia socioambiental en la cultura de paz por medio de los proyectos comunitarios.

3. Evaluar el impacto de los proyectos comunitarios en el desarrollo de una conciencia socioambiental en los niños de preescolar.

1.6 Supuesto de investigación

La implementación de proyectos comunitarios en el nivel preescolar, diseñados con un enfoque en la cultura de paz, contribuye significativamente al desarrollo de una conciencia socioambiental en los niños y niñas, mejorando sus habilidades de interacción social pacífica, su capacidad de colaboración en equipo y su comprensión de la responsabilidad hacia el entorno natural.

1.7 Antecedentes

Desde el programa de educación preescolar de 2004 hasta la actualidad, los proyectos comunitarios han sido trabajados bajo diferentes enfoques y metodologías, pero siempre han buscado fortalecer la participación de los niños, sus familias y la comunidad en el proceso educativo. En este apartado se abordan los Programas de Educación Preescolar de los años 2004, 2011 y 2017.

En el Programa de Educación Preescolar 2004, el enfoque estaba basado en competencias, en este se destacó la importancia de que los niños desarrollen habilidades sociales y cognitivas que les permitan convivir y participar en su entorno.

Aunque no mencionaba explícitamente los "proyectos comunitarios", sí alentaba actividades que conectaban a los niños con su entorno social y natural. Complementando esto, la Secretaría de Educación Pública en 2004, nos decía que:

El contacto con los elementos, seres y eventos de la naturaleza, así como las oportunidades para hablar sobre aspectos relacionados con la vida en la familia y en la comunidad constituyen un recurso para favorecer que los niños reflexionen, narren sus experiencias de manera comprensible, desarrollen actitudes de cuidado y protección del medio natural, y empiecen a entender que hay diversidad de costumbres y formas de vida que caracterizan a los grupos sociales, capacidades que permiten un mejor conocimiento de sí mismos y la construcción paulatina de interpretaciones más ajustadas a la realidad, como base de un aprendizaje continuo.

(p.83)

La reflexión y narración de sus vivencias, junto con el contacto con la naturaleza y la comunidad, les permitía fomentar habilidades sociales, cognitivas y afectivas clave, como el desarrollo de actitudes de cuidado y respeto por la diversidad. Al reconocer y valorar las

distintas formas de vida, los niños no solo ampliaban su comprensión del mundo, sino que también construían una base sólida para un aprendizaje continuo y más profundo, enraizado en el contexto real y en su experiencia directa.

Entre sus estrategias, este programa promovía el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la exploración del entorno inmediato (comunidad, naturaleza, familia). Los docentes pudieron implementar proyectos o actividades que involucraron a la familia y la comunidad en la educación de los niños, como parte de un enfoque integral.

Continuando con el Programa de Estudio 2011, Guía para la Educadora, su enfoque también basado en competencias continuó promoviendo la participación de la comunidad, pero se hizo más énfasis en el desarrollo social y afectivo de los niños, promoviendo la convivencia y el respeto por la diversidad.

Se incentivaba la realización de actividades donde los niños pudieran identificar y participar en su entorno cercano (familia, escuela, barrio). Los proyectos podrían enfocarse en aspectos como el cuidado del medio ambiente, las relaciones sociales y el respeto por los derechos de los demás.

Se fomentaba una mayor colaboración con las familias y la comunidad para integrar el entorno social de los niños en sus aprendizajes y se daba mayor importancia al uso de la tecnología, por ello, la Secretaría de Educación Pública en 2011, nos hablaba acerca de la estrategia Habilidades Digitales para Todos, mencionando que:

Tiene tres niveles de portales educativos: un portal federal, un portal estatal y un portal local. Los tres tienen como propósito conformar comunidades de aprendizaje donde directivos, maestros, alumnos y padres de familia participan activamente en la construcción de su propio conocimiento. (p.103)

A través de la estrategia "Habilidades Digitales para Todos", la Secretaría de Educación Pública buscaba crear comunidades de aprendizaje donde todos los actores participaran activamente en la construcción del conocimiento. Al conectar a directivos, maestros, alumnos y padres en un espacio común mediante portales digitales a nivel federal, estatal y local, se fortalecía el sentido de colaboración y se brindaban nuevas oportunidades para que los niños, desde temprana edad, desarrollaran competencias tecnológicas y aprendieran de manera más integrada y conectada con su entorno.

Por otra parte, el Programa de Estudio 2017, Aprendizajes Clave, tenía un enfoque centrado en el desarrollo integral y el perfil de egreso, se enfatizaba la formación de niños como ciudadanos responsables y conscientes de su entorno social y ambiental. Aunque no había un apartado específico sobre proyectos comunitarios, la transversalidad del currículo permitía integrar temas de conciencia social, medio ambiente y convivencia pacífica a través de proyectos interdisciplinarios.

La Secretaría de Educación Pública en 2017, hablaba sobre la misión que sustenta este Plan, la cual era "considerar que los niños son sujetos activos, pensantes, con capacidades y potencial para aprender en interacción con su entorno, y que los procesos de desarrollo y aprendizaje se interrelacionan e influyen mutuamente". (p.56)

Al destacar que el aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados e influyen mutuamente, se reconocía la importancia de la comunidad en el proceso educativo. Los niños no solo aprenden de manera individual, sino a través de la interacción con su entorno social, cultural y natural, lo que implica que su comunidad juega un papel fundamental en su crecimiento. Esta fomenta una visión de una educación más inclusiva y colaborativa, donde las experiencias y relaciones con los demás son clave para el desarrollo integral de los niños.

La conciencia socioambiental en el nivel preescolar en México ha sido abordada de diversas formas a lo largo de los años, desde el Programa de Estudios 2004 hasta los programas educativos más recientes.

El Programa de Estudios 2004 para preescolar introdujo la importancia de la educación ambiental como parte de los campos formativos, especialmente en el área de "Exploración y conocimiento del mundo". Dentro de este campo, se propuso que los niños desarrollaran habilidades de observación, reflexión y análisis de su entorno, promoviendo el respeto por la naturaleza y la comprensión de la relación entre los seres humanos y el medio ambiente.

Este programa fomentaba actividades donde los niños podían explorar su entorno cercano, como observar animales, plantas y fenómenos naturales, y discutir temas sobre el cuidado del medio ambiente, aunque de una forma más sencilla y limitada.

En la actualización de 2011, se enfatizó más el concepto de educación para el desarrollo sustentable. Se fortaleció la idea de que los niños pequeños pueden y deben desarrollar una conciencia sobre el cuidado del medio ambiente, no solo a través de la observación, sino también mediante el fomento de hábitos y actitudes responsables. El campo formativo de "Exploración y comprensión del mundo natural y social" se amplió para incluir actividades de reciclaje, uso racional de recursos y la promoción de una cultura del ahorro y la reutilización.

El enfoque en la conciencia socioambiental también incluyó la integración de valores como el respeto y la solidaridad, destacando que el cuidado del medio ambiente es un esfuerzo colectivo que involucra a la comunidad.

Al igual que en el Programa de 2011, en el Programa 2017 se mantenía la importancia del campo formativo de "Exploración y comprensión del mundo natural y

social", pero se fortalecía aún más el enfoque en desarrollo sustentable y la responsabilidad socioambiental. Se proponía que los niños no solo conocieran el entorno natural, sino que reflexionaran sobre su papel en la protección y conservación de este. Las experiencias de aprendizaje buscaban que los niños participaran activamente en actividades que fomenten el respeto por la naturaleza y la comprensión de los efectos de la acción humana sobre el medio ambiente.

El programa de 2017 hacía énfasis en que los niños debían empezar a desarrollar hábitos sustentables desde temprana edad, como el cuidado del agua, el uso racional de los recursos naturales y el reciclaje. El papel del docente era clave en la planeación de actividades que promueven la curiosidad científica, el asombro por la naturaleza y la conciencia de que el bienestar humano está vinculado al cuidado del entorno.

Uno de los avances importantes del Programa 2017 era la integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de la UNESCO. A través de un enfoque transversal, la conciencia socioambiental no es vista únicamente desde el campo natural, sino también en relación con temas de justicia social, igualdad y convivencia pacífica. Esto impulsa una formación integral en los niños, donde la sostenibilidad se convierte en un valor que atraviesa todas las áreas del conocimiento.

Desde 2004 hasta programas más recientes, la conciencia socioambiental en preescolar ha evolucionado desde un enfoque de exploración y respeto por el entorno, hasta una visión más integral que promueve la acción responsable y el desarrollo sustentable.

La cultura de paz en el nivel preescolar en México ha sido un enfoque clave en el desarrollo integral de los niños, promoviendo valores de convivencia, respeto y tolerancia.

En el programa de 2004 se propuso una educación integral que incluiría la formación de valores, fomentando la convivencia pacífica y el respeto hacia los demás. Se planteó el desarrollo de competencias socioemocionales, donde se trabajó la empatía, el diálogo y la resolución de conflictos.

El programa de 2011 proponía una educación integral que fomente el desarrollo de competencias en los niños, enfatizando la importancia de la convivencia pacífica, la tolerancia y el respeto por los demás. Se hacía hincapié en la formación de una cultura de paz a través de la educación en valores, promoviendo actitudes de respeto y cuidado hacia los demás y hacia el entorno.

El Programa de Estudio 2017, Aprendizajes Clave para la Educación Integral, integraba la cultura de paz como un componente fundamental en la formación de los estudiantes desde el nivel preescolar.

Enfatizó la importancia de desarrollar competencias que contribuyan a la convivencia pacífica y la construcción de una cultura de paz, siendo clave la autonomía, en donde se promoviera que los niños reconozcan sus emociones y las de los demás, ayudando a desarrollar la autorregulación emocional y la empatía. La convivencia y participación que fomentaban la capacidad de los niños para participar de manera activa y respetuosa en su entorno social, promoviendo la cooperación, el diálogo y el respeto por las diferencias.

El programa enfatizó la importancia de la formación continua de los docentes en temas relacionados con la cultura de paz y la educación socioemocional, para que puedan guiar a sus estudiantes en el desarrollo de estas competencias.

Con base en los programas educativos de preescolar revisados (2004, 2011, 2017) y el Programa Sintético Fase 2 del Plan de Estudio 2022, se establece un marco integral

que promueve no solo el aprendizaje académico, sino también el desarrollo socioemocional y ético de niñas y niños. A lo largo de estas actualizaciones curriculares, se observa una evolución hacia enfoques más participativos y centrados en el contexto comunitario.

El Programa 2004 destacó la importancia de la formación integral y el respeto por la diversidad cultural, elementos que se profundizaron en el Programa 2011 con énfasis en competencias para la vida. Posteriormente, el Programa 2017 integró un enfoque socioemocional como pilar fundamental para el desarrollo infantil. Finalmente, el Programa 2022 fase 2 reitera y fortalece la perspectiva comunitaria, promoviendo proyectos que aborden problemáticas locales desde una visión incluyente y sostenible.

La incorporación de proyectos comunitarios en el contexto preescolar, tal como lo plantea el Programa 2022, permite que niñas y niños desarrollen una conciencia socioambiental, basada en la interacción con su entorno y en el cuidado de la naturaleza. Este enfoque incluye actividades prácticas, como el establecimiento de huertos escolares, que fomentan no solo el aprendizaje científico, sino también la colaboración y la responsabilidad colectiva.

Además, el programa 2022 integra la cultura de paz como eje transversal en todos los campos formativos. Al promover habilidades como la resolución de conflictos, la empatía y el diálogo, busca que las nuevas generaciones adopten formas pacíficas y respetuosas de relacionarse. Esto conecta directamente con la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana, que prioriza la construcción de comunidades escolares solidarias y participativas.

De este modo, los programas revisados y el actual convergen en la formación de ciudadanos conscientes y comprometidos con su entorno, quienes serán capaces de trabajar en equipo para enfrentar retos sociales y ambientales con creatividad y sentido ético.

1.8 Contexto externo

El Jardín de Niños Graciela Carrillo Ramos con clave 24EJN03970 de sostenimiento público de Gobierno del Estado perteneciente al Sistema Educativo Estatal Regular de la Jefatura 01 de la Zona Escolar 03 de Preescolar, se encuentra ubicado en calle la Noria N°104 Fraccionamiento Hacienda de Santiago, en la ciudad capital de San Luis Potosí, S.L.P. **(Ilustración 1)**

La fachada del jardín cuenta con un portón blanco, paredes de ladrillos y una malla que cubre todo el perímetro de la institución. **(Ilustración 2)**

Su horario es matutino, de 8:30 a.m. a 12:30 p.m. (para personal)

Su horario es matutino, de 9:00a.m. a 12:00 p.m. (atención al alumnado)

1.9 Contexto interno

En la actualidad, el edificio cuenta con cinco aulas tipo regional (una para primer grado, dos para segundo, y dos para tercero), de dimensiones de seis por ocho, un módulo de dirección, y anexo a este se encuentra la Biblioteca Escolar, con un amplio acervo bibliográfico **(Ilustración 3)**. Durante diciembre de 2024 y hasta febrero de 2025 se llevó a cabo la construcción de una bodega, la cual se encuentra a un costado de uno de los salones **(Ilustración 4)**. Atrás de la Dirección se encuentran los sanitarios para niños y niñas, con dos muebles, un mingitorio y dos lavamanos. Otro módulo para niñas, con tres muebles sanitarios y dos lavamanos adecuados a las necesidades de los alumnos **(Ilustración 5)**. Cuenta también con una plaza cívica techada, pórtico, andadores, un área de juegos, rampas de acceso para alumnos con necesidades especiales, y dos áreas verdes **(Ilustración 6)**.

Existe un terreno disponible para construcción de nuevas aulas de acuerdo con el crecimiento de la demanda de alumnos a inscribirse. Cercado con malla perimetral por la

parte de enfrente y con barda de material por la parte trasera, iniciando la parte del pórtico **(Ilustración 7)**.

1.9.1 Recursos disponibles

Ofrece sus servicios de Educación Preescolar, en un contexto urbano, ya que se cuenta con todos los servicios públicos como son: energía eléctrica, agua potable, drenaje, alcantarillado, transporte urbano, telefonía móvil e internet (contratado por la escuela). Se cuenta una impresora Epson y Laptop DELL. (Esto con recursos de Padres de Familia) Cada docente cuenta con equipo propio de cómputo. En cada aula, hay un pizarrón, una mesa y silla para las docentes, así como mesas y sillas pequeñas, para los alumnos.

Cada aula cuenta con charolas y exhibidores en donde se colocan los recursos didácticos y pedagógicos de apoyo. Así como libreros para guardar los materiales y pertenencias de los niños, biblioteca de aula.

1.9.2 Personal de la escuela

El Preescolar es de organización completa, en turno matutino. Está conformado por 1 directora, 5 educadoras frente a grupo, 1 docente de apoyo que imparte las clases de educación musical, 3 asistentes educativos, 1 administrativo y 2 personales de mantenimiento.

1.9.3 Interacción en la Escuela

Existe una relación cordial entre los alumnos, suelen comunicar sus ideas, emociones y pensamientos, en el recreo participan en juegos en donde establecen sus propios acuerdos y reglas para el uso de los juegos infantiles.

Los docentes se relacionan mediante el respeto en el trabajo colaborativo intercambiando diversas estrategias, intercambio de experiencias por medio del diálogo, materiales, apoyo con maestros especialistas para el logro de aprendizaje en sus alumnos.

Los padres de familia tienen constante comunicación eficiente del desarrollo integral de sus hijos, con los maestros de sus niños y directivo de la escuela.

1.10 Dimensiones de la práctica docente según Cecilia Fierro

La práctica docente contiene múltiples relaciones. De ahí su complejidad y la dificultad que entraña sus análisis. Para facilitar su estudio, dichas relaciones se han organizado en seis dimensiones que servirán de base para el análisis que aquí emprenderemos de la práctica docente: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valorar; cada una de estas dimensiones destaca un conjunto particular de relaciones del trabajo docente. (Fierro, C. 1999,p 13).

1.10.1 Dimensión Personal

La práctica docente es esencialmente una práctica humana. En ella la persona del maestro como individuo es una referencia fundamental. Un sujeto con ciertas cualidades, características y dificultades que le son propias; un ser no acabado con ideales, motivos, proyectos y circunstancias de vida personal que imprimen a la vida profesional determinada orientación. (Fierro, C. 1999,p)

Como docente, reconozco que mi práctica educativa no puede separarse de mi historia personal, mis emociones, mis motivaciones y mis circunstancias de vida. En este sentido, mi identidad como futura educadora se construye no solo desde el conocimiento pedagógico y teórico, sino también desde mis cualidades personales, mis ideales, mis experiencias previas, mis aspiraciones y los retos que enfrento en el proceso de formarme profesionalmente.

Desde esta dimensión, comprendo que cada decisión pedagógica, cada interacción con los niños y niñas, y cada reflexión sobre mi actuar en el aula, está impregnada de mi forma de ser y de mirar el mundo. Esta dimensión personal me impulsa a identificar y valorar

mis fortalezas, así como a reconocer mis áreas de oportunidad para continuar creciendo. Ser una docente en formación implica aceptar que no soy un ser acabado, sino alguien en constante construcción, con un proyecto de vida que da sentido y dirección a mi vocación profesional. Por ello, cultivar esta dimensión no solo enriquece mi práctica docente, sino que también fortalece mi compromiso ético y humano con la educación.

1.10.2 Dimensión institucional

“La práctica docente se desarrolla en el seno de una organización. En este sentido, el quehacer del maestro es también una tarea colectivamente construida y regulada en el espacio de la escuela, lugar del trabajo docente.” (Fierro, C. 1999,p 20).

El edificio del jardín de niños está diseñado para atender a un número significativo de alumnos con una distribución funcional y accesible. Cuenta con cinco aulas, adecuadas para los distintos grados, y un módulo de dirección que incluye una biblioteca escolar con un amplio acervo bibliográfico. Los sanitarios, aunque adecuados, presentan limitaciones de espacio y también se utilizan como bodega, lo cual indica una necesidad de mejora en las instalaciones. La escuela dispone de una plaza cívica techada, pórtico, andadores, un área de juegos, rampas de acceso para alumnos con necesidades especiales y dos áreas verdes. Además, se cuenta con un terreno disponible para la futura expansión, lo que permite prever un crecimiento en función de la demanda.

El jardín de niños está bien equipado en términos de servicios públicos, incluyendo energía eléctrica, agua potable, drenaje, y acceso a internet. Los recursos materiales como impresoras, laptops, y equipos de cómputo son proporcionados en parte por los padres de familia, lo que demuestra un compromiso comunitario en el apoyo a la institución. Cada aula está equipada con pizarrones, muebles adecuados para docentes y alumnos, y recursos didácticos como charolas y exhibidores. Sin embargo, se observa que cada docente debe

contar con equipo propio, lo cual podría indicar una falta de recursos institucionales en este aspecto.

El jardín de niños opera en turno matutino y cuenta con una estructura organizativa completa. Está conformado por una directora, cinco educadoras frente a grupo, y personal de apoyo que incluye docentes especializados en Educación Física, música y teatro. Además, se cuenta con asistentes educativos, personal administrativo y de mantenimiento. Esta diversidad de roles y especialidades permite una atención integral a los alumnos y el buen funcionamiento de la institución.

1.10.3 Dimensión interpersonal

La función del maestro como profesional que trabajaba en una institución está cimentada en las relaciones entre las personas que participan en el proceso educativo: alumnos, maestros, directores, madres y padres de familia. (Fierro, C. 1999,p).

Dentro del Jardín de Niños se establecen relaciones activas entre todos los agentes que forman parte del proceso educativo, los alumnos, los maestros, los directores y las familias buscando el favorecimiento de un entorno óptimo para el aprendizaje de los alumnos. Dentro de la escuela se promueve un ambiente laboral positivo en donde cada una de las personas que forman parte del jardín se sienten valoradas y reconocidas y existe un apoyo entre todos para la realización de las diversas actividades que se llevan a cabo, es un ambiente de respeto, empatía y trabajo en equipo en donde todos tienen la oportunidad y libertad para expresar sus ideas ante cualquier situación de la institución.

Se observa una relación cordial entre todo el personal que labora en la escuela, existe una constante comunicación que asegura que todos estén enterados de actividades y aspectos de relevancia, en las reuniones se genera un espacio para poder compartir situaciones específicas y hay un apoyo entre todos para buscar posibles vías de acción. La

directora está muy presente en cada una de las actividades que se llevan a cabo, motiva al personal y se muestra con una actitud de accesibilidad para tomar en cuenta las diferentes opiniones que pueden surgir.

Se puede decir que dentro del jardín hay una relación laboral profesional en donde cada uno hace lo que le corresponde para asegurar el alcance de metas y objetivos que tiene la institución.

1.10.4 Dimensión social

“El trabajo docente es un quehacer que se desarrolla en un entorno histórico, político, social, geográfico, cultural y económico particular que le imprime ciertas exigencias y que al mismo tiempo es el espacio de incidencia más inmediato de su labor.” (Fierro, C. 1999,p).

Dentro del jardín de niños el papel de las maestras adquiere una relevancia significativa, ya que no solo actúan como transmisoras de conocimientos, sino también buscan generar cambios que respondan a las demandas y desafíos específicos del entorno en el que se encuentran.

Las maestras lo que buscan es generar cambios en los alumnos que no solo queden en lo académico, el trabajo que se realiza de mano de la directora y todo el personal es significativo para los niños. Las maestras son muy creativas, se adaptan a las condiciones específicas del entorno para ofrecer una educación de calidad a todos los niños, independientemente de sus circunstancias, por lo que, desde una perspectiva económica, el trabajo de las maestras dentro del jardín puede estar condicionado por los recursos financieros disponibles en la escuela o dentro de las familias de los alumnos. Esto impacta en la disponibilidad de materiales didácticos, la infraestructura del jardín, y las oportunidades para actividades complementarias, lo que ocasiona que las maestras

busquen estrategias innovadoras para maximizar el aprovechamiento de los recursos y garantizar una formación integral para los niños.

Lo que pudimos observar y analizar es que las maestras han generado a lo largo del tiempo un gran impacto en alumnos egresados ya que algunos de ellos hoy en día son padres de familia y buscan tener ahí a sus hijos ya que el trabajo que se realiza dentro del jardín es muy significativo para todos, esto permite ver cómo es que el trabajo de las maestras es bueno y deja una gran huella en la vida de todos los niños.

1.10.5 Dimensión didáctica

“Hace referencia al papel del maestro como agente que, a través de los procesos de enseñanza oriente, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos, construyan su propio conocimiento.” (Fierro, C. 1999,p).

La dimensión valoral en la práctica docente representa el compromiso ético y humano que asumimos al interactuar con nuestras alumnas y alumnos. Como docente, reconozco que mi actuar no solo transmite conocimientos, sino también valores que se reflejan en mis palabras, actitudes, decisiones y formas de relacionarme. Esta dimensión me invita a reflexionar constantemente sobre las implicaciones de mi labor educativa, considerando que cada acción en el aula puede fortalecer o debilitar principios fundamentales como el respeto, la empatía, la equidad, la justicia y la responsabilidad.

El ser maestra no se limita a una función técnica o instrumental, sino que conlleva una profunda responsabilidad moral. Esto implica formar no solo en saberes académicos, sino también en valores que ayuden a los niños y niñas a convivir de manera armónica en sociedad. En este proceso, mis propias convicciones éticas y principios se ponen en juego, pues soy modelo y guía para las y los estudiantes, quienes aprenden tanto de lo que enseño como de cómo actúo.

Como educadora, me esfuerzo por construir una práctica docente sensible, crítica y comprometida, que contribuya a una educación con sentido humano, en la que los valores no se enseñen de manera aislada, sino que se vivan cotidianamente dentro del aula. Esta dimensión me permite asumir mi formación como un proceso integral, donde el compromiso social y la conciencia ética son tan importantes como los contenidos pedagógicos.

1.10.6 Dimensión valoral

La práctica docente, en cuanto acción intencionalmente dirigida hacia el logro de determinados fines educativos, contiene siempre una referencia axiológica, es decir a un conjunto de valores. El proceso educativo nunca es neutral, siempre está orientado hacia la consecución de ciertos valores, que se manifiestan en distintos niveles en la práctica docente. (Fierro, C. 1999,p).

Como docente en formación, comprendo que mi práctica educativa está profundamente influida por un conjunto de valores que orientan cada una de mis decisiones en el aula. En este sentido, educar es también formar en valores, y cada experiencia dentro del aula se convierte en una oportunidad para modelar y fortalecer principios fundamentales para la vida en sociedad.

Esta dimensión me invita a reconocer que los valores no se enseñan sólo de manera explícita, sino que se expresan en mis actitudes, en la forma en que trato a los niños y niñas, en cómo resuelvo los conflictos, en el respeto por la diversidad, en la justicia con la que distribuyo las oportunidades de participación, y en la manera en que promuevo la convivencia pacífica. Como educadora, soy consciente de que mi presencia en el aula transmite constantemente mensajes sobre lo que es valioso e importante para vivir y convivir.

Asumir la dimensión valoral implica comprometerme con una práctica docente crítica, coherente y ética, en la que los valores como la empatía, la equidad, la solidaridad, la inclusión y el respeto sean el eje transversal de todo proceso educativo. Esta comprensión me permite consolidar una identidad profesional con sentido humano, comprometida no solo con el aprendizaje académico, sino con la formación integral de niñas y niños como sujetos conscientes, sensibles y participativos dentro de su comunidad.

1.11 Diagnóstico grupal

El grupo 2A estuvo conformado por veinticinco niños y niñas, trece niñas y doce niños, con edades comprendidas entre los tres años y ocho meses, y los cuatro años. Todos nacieron durante el 2020, el año en que comenzó la pandemia, lo que ha influido en su desarrollo social. Cinco de los niños han asistido previamente a guarderías comunitarias o de instituciones religiosas, lo que les ha permitido desarrollar un mayor grado de madurez en comparación con sus compañeros.

El grupo se caracterizaba por ser dinámico tanto física como mentalmente. Los niños eran curiosos, inquietos y muestran gran interés en explorar su entorno. La mayoría de los niños está en proceso de aprender a socializar y controlar sus impulsos. A nivel emocional, han comenzado a expresar verbalmente sus sentimientos y, en muchas ocasiones, son capaces de identificar las emociones de sus compañeros. En términos de empatía, algunos niños demuestran una incipiente capacidad para comprender y respetar las emociones de los demás, aunque siguen necesitando apoyo para identificar las consecuencias de sus acciones.

Es importante señalar que muchos niños tienden a distraerse con facilidad, y las actividades que requieren enfoque prolongado pueden resultar desafiantes para ellos. Esto es más evidente en aquellos niños que no han tenido experiencias previas en entornos

escolares. Además, la mayoría del grupo muestra una tendencia a querer completar las tareas de manera rápida, en lugar de tomarse el tiempo necesario para realizarlas con mayor detalle o cuidado.

En términos de desarrollo motor, la motricidad fina presenta una gran variabilidad dentro del grupo. Algunos niños son capaces de sostener correctamente crayones y lápices y colorear con un cierto grado de precisión, mientras que otros aún tienen dificultades para manejar los utensilios de escritura, lo que afecta su desempeño en actividades que requieren mayor precisión, como el dibujo o el uso de tijeras.

En cuanto a la motricidad gruesa, el grupo es muy activo y disfruta de las pausas activas, los juegos, las canciones y actividades que implican movimiento. Estas pausas resultan beneficiosas para su desarrollo, ya que les permiten canalizar su energía de manera positiva. Además, las actividades que involucran correr, saltar y moverse al ritmo de la música son recibidas con entusiasmo, lo que contribuye a su desarrollo físico.

1.12 Diagnóstico grupal a partir de los campos formativos de la NEM

1.12.1 Lenguajes

El lenguaje de la mayoría de los niños es claro y fluido; pueden formar oraciones de manera concisa y contar historias simples con facilidad. Algunos niños aún tienen dificultades en la pronunciación, pero continúan aumentando su vocabulario al interactuar con sus pares. Siguen instrucciones sencillas, aunque tienden a ser impacientes y prefieren adelantarse en las actividades. Les llama la atención la lectura y el análisis de libros o cuentos, y disfrutan compartiendo lo que observan en las imágenes, aunque su enfoque puede variar dependiendo de la actividad. En general, expresan sus emociones verbalmente y pueden dar motivos por los que se sienten de determinada manera, por ejemplo, "me siento feliz cuando vengo a la escuela". A nivel motriz, aún tienen dificultades

para sostener correctamente crayones o lápices, y la mayoría prefiere usar un solo color cuando colorean.

1.12.2 Saberes y pensamiento científico

Los niños identifican los números del 1 al 5 de manera oral y escrita, aunque algunos todavía presentan dificultad para realizar conteos secuenciales. Además, identifican los colores tanto de manera oral como visual. Utilizan los nombres de los colores en actividades artísticas, juegos y descripciones de su entorno, lo que indica una apropiación funcional del vocabulario relacionado con este tema.

Durante actividades de observación, experimentación sencilla o exploración al aire libre, formulan preguntas espontáneas y comparten hipótesis desde sus conocimientos previos, aunque estas aún requieren acompañamiento para estructurarse con mayor claridad. Se evidencia curiosidad por comprender su entorno, aunque no siempre logran mantener la atención durante todo el proceso investigativo o experimental, especialmente si no obtienen resultados inmediatos.

En actividades que implican ensamblaje o construcción, muestran interés y participan con entusiasmo, aunque tienden a frustrarse con facilidad cuando intentan armar rompecabezas o realizar tareas más complejas, lo que limita su persistencia. Los juegos de memoria y la lotería capturan su atención, aunque se distraen con frecuencia y pueden perder la paciencia rápidamente si no logran completar la actividad a su ritmo.

1.12.3 Ética, naturaleza y sociedades

En este campo, los niños continúan desarrollando su sentido de comunidad y colaboración. Aunque les cuesta seguir indicaciones, en parte debido a su impaciencia, están aprendiendo a cooperar en actividades grupales y a interactuar de forma más positiva con sus compañeros. Están en proceso de aprender a respetar reglas y muestran interés

en conocer el entorno que los rodea. Manifiestan curiosidad por los animales y plantas, y aunque tienen un sentido básico de cuidado hacia el medio ambiente, algunos necesitan apoyo constante para mantener hábitos como el cuidado del espacio de trabajo y la limpieza personal.

1.12.4 De lo humano y lo comunitario

En términos de lo humano y lo comunitario, los niños están en una etapa de consolidación de sus emociones y relaciones sociales. Son capaces de expresar lo que les gusta y les disgusta, así como identificar emociones en ellos mismos y en los demás. Están aprendiendo a reconocer las consecuencias de sus acciones y a mostrar mayor empatía hacia sus compañeros. Les interesa compartir sus experiencias y sentimientos, y son capaces de explicar por qué se sienten de cierta manera, lo que muestra un avance en su comprensión emocional. La mayoría del grupo aún se distrae fácilmente, pero con actividades estructuradas y apoyo constante, logran enfocarse y participar en dinámicas que fomentan la socialización.

El grupo presenta diferencias marcadas en cuanto a la organización y los hábitos de trabajo. Mientras que algunos niños disfrutan de tener todo en orden y muestran cuidado por sus pertenencias, otros no le otorgan tanta importancia a este aspecto, lo que se refleja en la disposición de sus materiales y la forma en que desarrollan sus actividades. Asimismo, muchos niños tienden a apresurarse en la realización de sus tareas, lo que a menudo lleva a resultados incompletos o con falta de precisión. Es necesario trabajar en fomentar el valor de la paciencia y el esfuerzo continuo para que logren concluir sus actividades con mayor dedicación.

El grupo 2ºA presenta tanto retos como fortalezas en su desarrollo integral. La impaciencia y la frustración son aspectos que se deben trabajar, especialmente en actividades que requieren atención prolongada y secuencial. A pesar de estas dificultades,

los niños muestran curiosidad, energía y disposición para aprender. El apoyo docente será crucial para ayudarlos a desarrollar sus habilidades de concentración y paciencia, así como para fomentar su crecimiento en el lenguaje, la socialización y la resolución de problemas. La colaboración entre docentes, alumnos y familias seguirá siendo clave para el desarrollo integral del grupo durante este ciclo escolar.

CAPÍTULO II. ESTADO DEL ARTE

Para construir este capítulo, se analizaron investigaciones previas que han sido realizadas recientemente con el tema de proyectos comunitarios y la conciencia socioambiental, trabajando la cultura de la paz. De estas investigaciones se tomaron aspectos relevantes y de qué manera ayudan a mi investigación.

2.1 Investigaciones locales

Las siguientes investigaciones fueron recabadas de egresados de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, en donde se buscó aquellas que abordaran aspectos similares a los de esta investigación.

2.1.1 El trabajo colaborativo como estrategia para fortalecer la cultura de paz en el nivel preescolar

Esta investigación de Castillo Rodríguez realizada en 2021 aporta valiosos elementos que se alinean y enriquecen el planteamiento de esta investigación. El trabajo en equipo se identifica como una herramienta clave para el desarrollo de competencias socioemocionales. Sumado a lo anterior el documento analizado se enfoca en cómo el trabajo colaborativo ayuda a mitigar conflictos y fomenta el respeto entre compañeros, se pueden aprovechar estos hallazgos para fortalecer el enfoque en proyectos comunitarios. Al integrar tareas colaborativas en estos proyectos, se puede no solo mejorar las habilidades sociales de los niños, sino también hacer que comprendan cómo su interacción pacífica contribuye al bienestar común y la responsabilidad con el entorno natural.

El estudio destaca que, en la etapa preescolar, los niños aún están en la fase preoperacional, según la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget, donde el pensamiento egocéntrico puede generar conflictos. Este aspecto resulta relevante para el desarrollo del presente trabajo, ya que los proyectos comunitarios en este contexto también enfrentarán esta barrera. Sin embargo, al integrar la cultura de paz como estrategia, no solo se abordan estos conflictos, sino que se desarrollan habilidades para resolverlos pacíficamente. Esto refuerza la importancia de diseñar actividades donde los niños puedan practicar la empatía y la resolución de problemas en un contexto socioambiental.

La cultura de paz es fundamental en la formación de los niños. En este caso, el enfoque tiene un componente adicional: el desarrollo de una conciencia socioambiental. La investigación que se analizó refuerza la idea de que el trabajo colaborativo, cuando se centra en la cultura de paz, fomenta el respeto mutuo y una convivencia sana. Esto es clave para que los niños comprendan que su bienestar personal y el entorno están interrelacionados, aspecto central en su planteamiento.

La investigación subraya que fomentar una cultura de paz desde temprana edad contribuye a formar ciudadanos responsables y empáticos. Esto se alinea con el objetivo de que los proyectos comunitarios ayuden a los niños a desarrollar una conciencia ambiental y social desde una perspectiva de paz.

Finalmente, nos habla de la importancia de la reflexión y el crecimiento profesional continuo, algo que también es central como futura docente. Ambos estudios recalcan la necesidad de seguir investigando y adaptando las estrategias pedagógicas para mejorar la convivencia y la enseñanza en el aula.

2.1.2 El taller de escritores para consolidar la escritura dentro de los proyectos comunitarios de la NEM

Lerma Rocha en 2024 destaca la importancia de diagnosticar el nivel de aprendizaje de los estudiantes en educación primaria como punto de partida para atender problemáticas específicas. En este sentido, identificar las necesidades de los niños en relación con la conciencia socioambiental resulta fundamental, ya que conocer su nivel de desarrollo permite diseñar proyectos comunitarios pertinentes que fomenten tanto la cultura de paz como la responsabilidad ambiental.

Por otra parte, utiliza metodologías que fomentan la colaboración y la intervención activa de los alumnos en su propio aprendizaje. En este sentido, se pueden integrar

diversas estrategias para fomentar la participación de los niños en proyectos comunitarios, promoviendo no solo la escritura, sino también habilidades sociales y la conciencia socioambiental.

Además, resalta que el aprendizaje social produce mayores beneficios. En este caso, el enfoque en la colaboración entre compañeros y la participación de la comunidad fortalecerá la cultura de paz y la conciencia socioambiental. Las interacciones sociales en estos proyectos pueden ser catalizadores para mejorar habilidades de comunicación y cooperación entre los niños.

Los hallazgos indican que la participación familiar en el proceso educativo mejora los resultados. Esto puede aplicarse al involucrar a las familias en los proyectos comunitarios, lo que no solo fomenta la conciencia socioambiental, sino que también crea un sentido de responsabilidad compartida.

Mientras tanto, la idea de que la escritura es un proceso que requiere planificación y colaboración es un concepto que se puede trasladar a la implementación de proyectos comunitarios. Los niños pueden aprender a expresar sus ideas sobre el entorno y la paz de manera creativa, consolidando su comprensión a través de la práctica en un contexto comunitario.

Los principios y resultados de la investigación sobre el Taller de Escritores ofrecen una base sólida y estrategias prácticas que pueden enriquecer este proyecto sobre la implementación de proyectos comunitarios en preescolar. Integrar estas ideas no solo fortalecerá el enfoque educativo, sino que también potenciará el desarrollo de una conciencia socioambiental en los niños.

2.1.3 El pensamiento crítico a través de las prácticas ambientales en educación primaria

En primer lugar, Ibarra Mexicano en 2023 menciona la importancia de involucrar a los niños en actividades prácticas como el reciclaje y la conservación del medio ambiente, para lo cual el enfoque en proyectos comunitarios puede proporcionar experiencias directas que fomenten un aprendizaje significativo. Esto permite que los niños no solo comprendan los problemas ambientales, sino que también se sientan parte de la solución.

Al mismo tiempo, destaca que los niños desarrollan habilidades de resolución de problemas y pensamiento crítico al enfrentar desafíos ambientales. Esto es crucial en el contexto preescolar, donde la cultura de paz y la colaboración en equipo son fundamentales. Fomentar estas habilidades contribuye a formar ciudadanos responsables y conscientes de su entorno.

Ahora bien, la necesidad de promover la conciencia ambiental fortalece la investigación, puesto que los niños podrían aprender no solo sobre su entorno natural, sino también cómo interactuar con él de manera respetuosa y responsable, lo que se alinea con el desarrollo de la cultura de paz.

La capacidad de cuestionar, analizar y evaluar información, tal como se menciona en la investigación, es un aspecto clave para integrar en la práctica docente. Al permitir que los niños tomen decisiones informadas en proyectos comunitarios, fortalecen su capacidad de pensamiento crítico, que es vital para abordar tanto los problemas ambientales como las dinámicas sociales.

Así mismo, la idea de que la participación empodera a los niños y les ayuda a comprender su impacto en el mundo es un vínculo directo con esta propuesta. Al involucrar a los niños en proyectos comunitarios, no solo fomenta su conciencia socioambiental, sino que también les enseña la importancia de su voz y su capacidad de influencia.

En este sentido, se habla de un enfoque interdisciplinario en la enseñanza de prácticas ambientales, en donde se puede diseñar actividades que integren diversas disciplinas, como ciencias y artes. Además, la reflexión sobre la práctica docente es crucial; pues permitirá evaluar la efectividad de los proyectos y adaptar las estrategias según las necesidades de los estudiantes.

2.2 Investigaciones nacionales

Estas investigaciones se centran en el contexto educativo mexicano, lo que me permite obtener una perspectiva relevante sobre los desafíos y oportunidades que enfrentan los educadores en nuestro país. Al abordar temas como la conciencia socioambiental y la cultura de paz, estos estudios reflejan la necesidad de formar niños y niñas con un fuerte sentido de responsabilidad hacia su entorno y sus comunes.

2.2.1 La escuela constructora de una cultura de paz

Medrano Rodríguez en 2016 muestra la realidad de las relaciones sociales en los jardines de niños, identificando la violencia directa, estructural y cultural en el aula. Esto puede servir como un punto de partida para esta investigación, ya que comprender la naturaleza de estas interacciones permitirá diseñar proyectos comunitarios que aborden específicamente las fuentes de conflicto y violencia en el entorno escolar.

Asimismo, al observar la presencia de relaciones sociales pacíficas y el fomento de valores como la empatía y la solidaridad, se pueden integrar estrategias que fortalezcan estos aspectos en los niños. Esto se alinea con el supuesto de que la cultura de paz contribuye al desarrollo de habilidades de interacción social pacífica, esencial para una convivencia saludable.

En esa misma línea, la implementación de acuerdos de convivencia y la organización de eventos como el simposio “Mi familia es la mejor” son ejemplos concretos

de cómo promover la cultura de paz en el aula. Con lo cual se podría considerar desarrollar proyectos comunitarios que incluyan prácticas similares, creando espacios de diálogo y reflexión que involucren a los niños, sus familias y la comunidad escolar.

Aunado a esto, la idea de que la educación para la paz debe incluir a todos los actores de la comunidad educativa (estudiantes, docentes y padres) puede guiar el enfoque en la implementación de proyectos comunitarios. Al involucrar a las familias y a la comunidad en las actividades, no solo se amplían las oportunidades de aprendizaje, sino que también se fomenta un sentido de responsabilidad colectiva hacia el entorno.

2.2.2 Fortaleciendo lazos comunitarios desde la escuela

La investigación de Carrillo y Mendoza en 2017 resalta las deficiencias en las condiciones físicas y de salud de la comunidad, así como la percepción de los niños sobre los problemas en su entorno. Esto puede ser un punto de partida para identificar las necesidades específicas de los niños y cómo los proyectos comunitarios pueden abordarlas. Involucrar a los niños en el diagnóstico de su entorno les empodera y les da una voz, alineándose con el supuesto de fomentar la responsabilidad hacia el entorno natural.

En efecto, permite a los niños proponer mejoras para su entorno inmediato, lo cual puede servir de modelo para la investigación, donde los niños, a través de proyectos comunitarios, puedan expresar sus ideas y soluciones, promoviendo su desarrollo social y habilidades de colaboración. Fomentar su participación en la mejora de su comunidad no solo refuerza su conciencia socioambiental, sino que también les ayuda a desarrollar habilidades de interacción social pacífica.

La investigación enfatiza la importancia de estrechar lazos comunitarios de manera permanente, por lo que es importante considerar cómo las intervenciones pueden tener un

impacto a largo plazo en la comunidad escolar y en las relaciones familiares. Esto puede incluir la creación de un entorno que fomente el aprendizaje continuo sobre la cultura de paz y la conciencia socioambiental.

Al integrar las necesidades y perspectivas de los niños, así como fomentar la colaboración y el aprendizaje experiencial, se pretende una posición más fuerte para demostrar cómo estos proyectos contribuyen al desarrollo de una conciencia socioambiental efectiva en la edad preescolar.

2.2.3 Educación ambiental en la escuela primaria: Una experiencia de aprendizaje socioambiental situada

Castro y Rivera en 2018, mencionan cómo se pueden articular los contenidos de los planos de conservación con los programas de estudio, lo cual es esencial al diseñar proyectos comunitarios para el preescolar, para esto sería fundamental considerar cómo se pueden integrar los contenidos curriculares sobre conciencia socioambiental y cultura de paz de manera que resulten significativos y relevantes.

Los hallazgos sobre la efectividad de las estrategias constructivistas para facilitar el aprendizaje sugieren que es crucial fomentar un entorno donde los niños puedan construir su comprensión de la realidad socioambiental, lo cual se alinea con el supuesto de que los proyectos comunitarios deben permitir a los niños interactuar y reflexionar sobre su entorno, desarrollando así una conciencia más profunda.

La investigación enfatiza la necesidad de adaptar los diseños a las características del entorno socioambiental específico. En el contexto preescolar, esto implica reconocer la diversidad de realidades que viven los niños y cómo sus experiencias pueden enriquecer el aprendizaje sobre la cultura de paz y la responsabilidad ambiental.

Agregando a lo anterior, la emergencia de emociones y actitudes proambientales entre los participantes sugiere que las experiencias educativas pueden influir en los valores y actitudes de los niños, esto refuerza la idea de que, al implementar proyectos comunitarios con un enfoque en la cultura de paz, se pueden generar vínculos emocionales que motiven a los niños a convertirse en agentes de cambio en su comunidad.

2.3 Investigaciones internacionales.

Las investigaciones internacionales brindan evidencia sobre la efectividad de los proyectos comunitarios en la educación preescolar, permitiendo identificar prácticas exitosas que han demostrado mejorar la conciencia socioambiental y fomentar la cultura de paz. Estos estudios me proporcionan datos comparativos que destacan la relevancia de contextualizar la educación en función de las necesidades nacionales, pero también de aprender de las experiencias de otros países.

2.3.1 Convivencia en el contexto familiar: un aprendizaje para construir cultura de paz

Barquero Brenes en 2014, en su investigación realizada en San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica, resalta como la convivencia desde nivel preescolar hasta quinto de primaria, a menudo malentendida o idealizada por los padres, puede ser un espacio de aprendizaje crítico para los niños, en tal sentido, es importante considerar cómo la convivencia se presenta en el entorno escolar y cómo los proyectos comunitarios pueden ser diseñados para ofrecer experiencias auténticas de resolución de conflictos, comunicación asertiva y empatía.

La investigación indica que las familias a menudo no identifican la violencia en sus dinámicas, lo que resalta la importancia de educar a los niños desde una edad temprana sobre el respeto y la no violencia. Esto puede integrarse en los proyectos comunitarios,

donde la violencia no solo se entiende como un problema social externo, sino como un fenómeno que se puede prevenir y abordar desde la infancia.

En paralelo, la percepción de los padres sobre su rol en la crianza, reflejada en la investigación, puede ser un punto de partida para discutir cómo los proyectos comunitarios pueden empoderar a las familias y los niños para asumir una mayor responsabilidad hacia el entorno. Esto puede incluir actividades que fomenten la participación de los niños en la conservación del medio ambiente y el bienestar comunitario.

2.3.2 Proyectos comunitarios: Una experiencia didáctica en Formación Comunitaria

La investigación de Cedeño de Veracierto en 2020, realizada en Valencia, Venezuela, nos habla de la experiencia en el Barrio Los Naranjos, en donde muestra cómo los proyectos comunitarios no solo benefician a una sola comunidad, sino que pueden tener efectos multiplicadores en comunidades vecinas. Esto puede relacionarse con el supuesto de esta investigación, al considerar que, al involucrar a los niños de nivel preescolar en proyectos que impactan su entorno, se les enseña no solo a colaborar en el aula, sino también a entender su papel en la comunidad más amplia. La noción de que los niños aprenden a trabajar en equipo y ejecutar proyectos que benefician a su comunidad refuerza la idea de que los proyectos comunitarios pueden ser herramientas efectivas para fomentar la responsabilidad social desde una edad temprana.

Los resultados indican que los programas de formación comunitaria ayudan a las comunidades a organizarse y gestionar sus propios proyectos, esto es crucial, sugiere que no solo es suficiente con que los niños participen en proyectos; también es importante formarlos y empoderarlos en habilidades que les permitan ser agentes de cambio en sus comunidades. Incluir un componente educativo que desarrolle estas habilidades en los niños puede ser esencial para lograr los objetivos propuestos en la investigación.

La implementación de proyectos como la creación de una plaza ecológica es un claro ejemplo de cómo los proyectos comunitarios pueden fomentar una conciencia ambiental. Al involucrar a los niños en actividades que tienen un impacto directo en su entorno, se les enseña a valorar y cuidar la naturaleza, esto se relaciona con la idea sobre la manera en que el enfoque en la cultura de paz y la conciencia socioambiental pueden entrelazarse para crear un sentido de responsabilidad hacia el entorno natural.

2.3.3 Educación ambiental sostenible a través de la responsabilidad social

Cifuentes, Delgado, Esquivel y Suárez en 2018, en su investigación realizada en Bogotá, Colombia, destacan la importancia de implementar actividades de responsabilidad social que involucren a los estudiantes de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), lo cual, con el enfoque en proyectos comunitarios, sugiere que crear experiencias prácticas (como charlas, capacitaciones y salidas de campo) puede fomentar una conciencia ambiental activa en los niños, entonces, integrar actividades similares en el proyecto podría potenciar el aprendizaje significativo y la participación.

Identificar el entorno y el cuidado ambiental como preocupaciones relevantes para los estudiantes puede ayudar a determinar los temas específicos a abordar en los proyectos. Considerar las inquietudes de los niños permitirá diseñar actividades que resuenen con sus intereses, lo que aumentará su motivación y compromiso.

Al enfatizar que los estudiantes deben asumir un rol protagónico, se resalta la importancia de la participación en la educación, por lo que los niños pueden desarrollar habilidades de interacción social pacífica y colaboración a través de su participación en proyectos comunitarios. Promover su involucramiento puede ser clave para fortalecer sus vínculos con el entorno y fomentar una cultura de paz.

CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO

3.1 La educación preescolar y su rol en la formación integral

La educación preescolar desempeña un papel crucial en el desarrollo integral de los niños, abarcando no sólo dimensiones cognitivas y académicas, sino también aspectos sociales, emocionales, éticos y culturales que son esenciales para una formación humana completa. Esta etapa educativa, lejos de limitarse a la preparación para niveles escolares posteriores, constituye el cimiento sobre el cual se construyen las competencias necesarias para una vida plena y en armonía con los demás.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022), “la escuela debe estar conectada con la vida de los estudiantes, sus familias y la comunidad, para que los aprendizajes sean significativos y respondan a las necesidades del entorno” (p. 77). Esta afirmación pone de relieve la importancia de una educación preescolar que no solo forme en contenidos académicos, sino que también se articule con el contexto cotidiano del niño, permitiéndole adquirir aprendizajes relevantes, contextualizados y duraderos. Esta conexión entre escuela, familia y comunidad propicia una experiencia educativa más auténtica, en la cual los niños comienzan a construir una conciencia social y ambiental, desarrollando así una perspectiva ética y comprometida con la transformación de su entorno.

La formación integral en el nivel preescolar también implica el fortalecimiento de competencias para la vida, como la comunicación efectiva, el trabajo colaborativo, el respeto por la diversidad y el manejo de emociones. En este sentido, el ámbito escolar funge como un espacio de socialización privilegiado, en el cual los niños aprenden a convivir, a respetar normas y a reconocer el valor de la otredad. Este contexto comunitario enriquece su desarrollo al fortalecer el sentido de pertenencia, fomentar el respeto a las diferencias culturales, lingüísticas y sociales, y promover actitudes de solidaridad y empatía.

Además, la educación preescolar cumple una función clave en la construcción de una ética personal. González (2009) destaca que esta etapa educativa es propicia para el desarrollo de una racionalidad moral que oriente a los niños hacia el ejercicio de una libertad responsable (p. 109). Esto implica no solo la capacidad de distinguir entre lo correcto e incorrecto, sino también el desarrollo de habilidades autorregulatorias que les permitan actuar con autonomía, asumir responsabilidades y tomar decisiones informadas. En consecuencia, el jardín de niños se convierte en el escenario donde se siembran las primeras semillas de un compromiso ético con uno mismo y con los demás.

La SEP (2022) también enfatiza que desde la primera infancia deben promoverse prácticas educativas que contribuyan a la regulación emocional, tales como el trabajo colaborativo, la solución pacífica de conflictos y la tolerancia a la frustración (p. 9). Estas habilidades son fundamentales para el desarrollo de una personalidad equilibrada y adaptable, capaz de enfrentar los desafíos de la vida con paciencia y perseverancia. La capacidad para esperar recompensas, por ejemplo, constituye una manifestación temprana del autocontrol y la madurez emocional, los cuales son pilares de una convivencia armónica y de una ciudadanía activa y responsable.

En suma, la educación preescolar debe concebirse como un espacio para el desarrollo integral del ser humano, en el cual se articulen el conocimiento, los valores y las emociones. Su propósito no es únicamente preparar al niño para la escuela primaria, sino más bien formarlo como sujeto pleno, capaz de integrarse activamente en la sociedad, respetar la diversidad, cuidar su entorno y ejercer su libertad de manera ética y responsable. Para ello, es indispensable que las prácticas pedagógicas respondan a una visión holística, incluyente y humanista de la educación, que reconozca al niño como un ser activo, competente y con derechos.

3.2 La Nueva Escuela Mexicana: Una Visión Integral y Transformadora de la Educación

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es una propuesta educativa que se fundamenta en principios pedagógicos innovadores y en una perspectiva humanista que reconoce la educación como un derecho y una herramienta clave para la transformación social. En palabras de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la NEM busca "formar ciudadanos críticos, responsables y solidarios, capaces de participar activamente en la construcción de una sociedad democrática y equitativa" (SEP, 2022, p. 5). Este enfoque integra valores, conocimientos y competencias necesarias para enfrentar los retos del siglo XXI, con una clara orientación hacia la justicia social y la inclusión.

3.2.1 Principios Pedagógicos de la NEM

Los principios pedagógicos de la NEM son el eje rector de su diseño curricular. Entre ellos, destaca el respeto a la dignidad humana, la inclusión, la equidad y la cultura de paz como elementos esenciales para la formación integral de los estudiantes. La SEP enfatiza que "la educación en la NEM se sustenta en el humanismo, promoviendo el desarrollo pleno y responsable de las capacidades del individuo, con base en la igualdad de derechos y oportunidades" (SEP, 2022, p. 19).

Además, la NEM adopta un enfoque crítico que considera al estudiante como un sujeto activo en su aprendizaje. Este enfoque permite que niñas, niños y adolescentes no solo adquieran conocimientos, sino que también desarrollen competencias socioemocionales y éticas necesarias para la vida en sociedad. Según la SEP, "la formación ciudadana en la NEM implica educar personas críticas, participativas y éticas, capaces de transformar su entorno con empatía y responsabilidad social" (SEP, 2022, p. 24).

3.2.2 Participación Comunitaria y Aprendizaje Situado

Uno de los aspectos más innovadores de la NEM es su énfasis en la participación comunitaria y el aprendizaje situado. Este enfoque reconoce que la educación debe estar vinculada al contexto sociocultural de los estudiantes, promoviendo el aprendizaje

significativo a través de la interacción con su entorno. En este sentido, la escuela se concibe como "un centro de aprendizaje comunitario, donde se construyen saberes, se fortalecen valores y se promueve la convivencia armónica" (SEP, 2022, p. 14).

El aprendizaje situado permite que los estudiantes comprendan su realidad y participen activamente en su transformación. Según la SEP, "los contenidos educativos deben partir de las experiencias y problemáticas del contexto inmediato, lo que fomenta un aprendizaje relevante y significativo" (SEP, 2024, p. 13). Este enfoque no solo enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también fortalece el sentido de pertenencia y la identidad cultural de los estudiantes.

3.2.3 Construcción de Competencias Socioemocionales y Éticas

La NEM reconoce la importancia de las competencias socioemocionales y éticas como parte del desarrollo integral de los estudiantes. Estas competencias son esenciales para la convivencia armónica y la resolución de problemas en un mundo cada vez más complejo. En este sentido, la SEP señala que "la educación debe fomentar la autorregulación emocional, la empatía y la capacidad de trabajar en equipo como pilares para una sociedad justa y pacífica" (SEP, 2022, p. 18).

La incorporación de estos elementos en el currículo no solo prepara a los estudiantes para enfrentar los retos del presente, sino que también contribuye a la construcción de una ciudadanía activa y comprometida. Como lo señala la SEP, "la cultura de paz en la NEM es una forma de relacionarse con otras personas basada en el respeto a la diversidad y la inclusión" (SEP, 2024, p. 13).

La Nueva Escuela Mexicana representa un cambio paradigmático en el sistema educativo, orientado hacia una educación integral, inclusiva y transformadora. Su énfasis en los principios pedagógicos, la participación comunitaria y el aprendizaje situado, así como su vinculación con metodologías como el ABP, la convierten en un modelo innovador

y relevante para el contexto actual. Al colocar a los estudiantes y sus comunidades en el centro del proceso educativo, la NEM sienta las bases para una sociedad más equitativa, justa y comprometida con el bienestar colectivo.

3.3 El trabajo por proyectos en el marco curricular de la Nueva Escuela Mexicana, según Frola

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), enarbola el aprendizaje situado o situacional y promueve su implementación ofreciendo a las y los maestros la flexibilidad metodológica y los espacios, para que se apropien cabalmente de la metodología y los procedimientos que cada una de las estrategias situacionales requiere. (Frola, 2022, p. 8)

Esta perspectiva plantea una ruptura con modelos tradicionales de enseñanza, centrados en la transmisión de contenidos descontextualizados, para dar paso a prácticas pedagógicas más dinámicas, participativas y relevantes.

El aprendizaje situado, enmarcado en la NEM, permite conectar los saberes escolares con las realidades socioculturales y ambientales de los estudiantes, favoreciendo un aprendizaje significativo que responde a las necesidades del contexto. Esta flexibilidad metodológica es crucial en un país como México, caracterizado por su diversidad cultural, lingüística y geográfica. La posibilidad de que cada docente elija y adapte procedimientos según su grupo no solo fortalece su profesionalización, sino que también potencia el desarrollo integral de las niñas y los niños, al considerar sus vivencias, intereses y realidades como parte del proceso educativo.

La flexibilidad metodológica que menciona Frola (2022) se convierte en una herramienta poderosa para las y los docentes, quienes pueden construir experiencias de aprendizaje adaptadas y significativas. Sin embargo, este enfoque también demanda de ellos una formación sólida, una reflexión constante sobre su práctica y una actitud abierta al cambio. De este modo, la NEM no solo plantea un cambio estructural en la educación,

sino también una invitación a los educadores a repensar su rol como agentes de transformación social.

El aprendizaje situado en la NEM es un llamado a una educación más humana, contextualizada y significativa. Al proporcionar a las y los maestros la flexibilidad metodológica para implementar estrategias situacionales, se abre la puerta a una enseñanza más relevante, en sintonía con las necesidades y desafíos actuales. Este enfoque es una oportunidad para que los proyectos educativos generen un impacto profundo y duradero en las vidas de los estudiantes y sus comunidades.

3.3.1 ¿Cómo se convierten los contenidos y diálogos en proyectos?

El procedimiento para convertir los contenidos y diálogos atendiendo a los fundamentos epistemológicos y metodológicos, sería partir de problematizar la realidad circundante, conversando y acordando con los propios estudiantes sobre la necesidad de estudiar los problemas, situaciones y acontecimientos del entorno, echando mano de los saberes multidisciplinares a partir de los planteamientos holísticos, integrados y vistos como un todo, que para ser entendidos requieren ser abordados desde distintas perspectivas. (Frola, 2022. p. 24-25).

Este enfoque, invita a los docentes a situar el conocimiento en contextos reales y pertinentes, fomentando un diálogo activo y colaborativo con los estudiantes. Esta metodología no solo promueve una mayor conexión entre el aprendizaje y la vida cotidiana, sino que también contribuye al desarrollo de habilidades críticas y reflexivas indispensables para enfrentar los desafíos del entorno.

Partir de los problemas, situaciones y acontecimientos que rodean a los estudiantes permite que el aprendizaje trascienda la acumulación de información y se convierta en una herramienta para comprender y transformar la realidad. En este marco, los saberes multidisciplinares adquieren un papel central, ya que abordan los fenómenos desde una

perspectiva holística e integrada. Este planteamiento refleja un cambio de paradigma: pasar de la enseñanza fragmentada por asignaturas a una que concibe el conocimiento como un todo interrelacionado, necesario para comprender la complejidad del mundo.

La clave del éxito de este enfoque radica en el diálogo y la construcción colectiva de acuerdos con los estudiantes. Este procedimiento no solo involucra a los niños como participantes, sino que también les enseña a valorar las distintas perspectivas y a colaborar en la búsqueda de soluciones.

Este modelo, al partir de la problematización de la realidad, no solo hace el aprendizaje más significativo, sino que también promueve en los estudiantes una comprensión más profunda e integral del mundo que los rodea. La integración de saberes y perspectivas se convierte así en una herramienta poderosa para formar ciudadanos críticos, empáticos y comprometidos con la transformación social.

3.3. 2. Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

...el ABP responde a una serie de pasos que en lo sustancial no cambian: 1. Diseño del problema. - Consiste en plantear una situación problemática para ser resuelta por los alumnos de manera cooperativa... 2. Lectura y análisis del problema planteado. - Con este paso se busca que los alumnos entiendan el enunciado y lo que se les demanda... 3.- Realizar una lluvia de ideas. - ... se busca fomentar al máximo el pensamiento flexible y son aceptadas todas las ideas, se recomienda aplicar la técnica tal y como lo propone su creador, Osborn. (Frola, 2022, p. 28)

La estructura establecida por estos pasos iniciales del ABP es esencial para garantizar la coherencia y efectividad del aprendizaje. Aunque puedan adaptarse al contexto y las características del grupo, su constancia asegura que el proceso de aprendizaje mantenga un rumbo claro hacia el desarrollo de competencias clave, como la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la colaboración.

Los pasos fundamentales del ABP descritos por Frola (2022) representan un esquema metodológico robusto que facilita la aplicación de esta estrategia en cualquier nivel educativo. En preescolar, su implementación promueve no solo el aprendizaje significativo, sino también el desarrollo integral de los niños, integrando valores, habilidades y conocimientos en torno a problemáticas relevantes para su entorno y su vida diaria. Este enfoque se alinea con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, al situar el aprendizaje en contextos reales y fomentar una educación transformadora desde las primeras etapas de formación.

3.3.3. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPro)

La idea de proyecto como una "actividad previamente determinada", según lo define Kilpatrick (citado por Frola, 2022, p.37), nos invita a reflexionar sobre el propósito y la estructura de este enfoque pedagógico. En esencia, el proyecto no es un ejercicio aislado, sino una experiencia intencional que busca guiar los procedimientos hacia un aprendizaje significativo, contextualizado en el entorno natural de los estudiantes. Este concepto resalta el carácter activo y problemático del proyecto, donde la motivación y el propósito son los motores principales para involucrar a los aprendices de manera auténtica.

En el ámbito educativo, especialmente en niveles como el preescolar, esta definición adquiere relevancia al integrarse con metodologías como las propuestas por la Nueva Escuela Mexicana. Al diseñar proyectos que parten de problemáticas reales, se logra trasladar el aprendizaje desde el aula hacia el ambiente cotidiano de los niños, conectando saberes escolares con su entorno sociocultural y natural.

El énfasis en el ambiente natural del acto problemático es clave para garantizar que el aprendizaje sea significativo. Kilpatrick, al señalar esta característica, nos recuerda que los proyectos deben estar estrechamente ligados a las experiencias y realidades de los estudiantes.

Además, esta perspectiva destaca la importancia de la motivación como fuerza impulsora del aprendizaje. Un proyecto bien diseñado, que responda a intereses y necesidades genuinas, despierta en los niños una curiosidad natural que los lleva a investigar, experimentar y reflexionar. Este compromiso no solo favorece el desarrollo de habilidades cognitivas, sino también emocionales y sociales, fundamentales en la etapa preescolar.

3.4 El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en el Marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM)

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) propone una transformación educativa centrada en el desarrollo integral del estudiante, con énfasis en la formación de ciudadanos críticos, responsables y comprometidos con su entorno. En este contexto, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se constituye como una metodología pedagógica clave que permite articular los principios de la NEM con prácticas educativas situadas y relevantes.

Según la Secretaría de Educación Pública (SEP), el ABP “permite a los estudiantes desarrollar competencias como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y la toma de decisiones, habilidades esenciales para la vida en sociedad” (SEP, 2024, p. 20). Esta metodología no sólo fomenta el aprendizaje activo mediante la resolución de problemas reales, sino que también propicia una educación significativa, situada en la vida cotidiana del alumnado.

Desde esta perspectiva, el ABP cobra especial relevancia en el fortalecimiento de las competencias socioemocionales y éticas. El trabajo en proyectos que abordan problemáticas comunitarias posibilita una reflexión profunda sobre valores fundamentales como la empatía, la solidaridad y el respeto. Así lo expresa la SEP al señalar que “los proyectos educativos deben promover la cultura de paz y la resolución pacífica de

conflictos, contribuyendo a la formación de ciudadanos comprometidos con su comunidad” (SEP, 2022, p. 22).

Uno de los elementos distintivos del ABP es su capacidad para integrar diversos saberes, promoviendo una comprensión holística de la realidad. En palabras de la SEP, esta metodología facilita la conexión entre campos formativos como “Ética, Naturaleza y Sociedades” y “De lo Humano y lo Comunitario”, contribuyendo a superar la fragmentación del conocimiento (SEP, 2024, p. 12).

3.4.1 El ABP como Estrategia para el Desarrollo Infantil Integral

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) representa una metodología pedagógica particularmente pertinente en el nivel preescolar, ya que se fundamenta en el respeto a los intereses, tiempos y capacidades del niño, reconociéndolo como un sujeto activo en la construcción de su propio conocimiento. Esta metodología no sólo responde a los principios pedagógicos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), sino que los materializa en prácticas concretas que promueven el desarrollo infantil integral a través del juego, la exploración, la interacción social y el vínculo con la comunidad.

Desde una perspectiva del desarrollo, la infancia se caracteriza por una intensa actividad mental y física, en la que los niños buscan constantemente comprender el mundo que los rodea, formular hipótesis, experimentar con objetos y situaciones, y establecer relaciones sociales significativas. El ABP se alinea con estas necesidades naturales al ofrecer contextos de aprendizaje abiertos, flexibles y ricos en estímulos, en los que el niño puede investigar, crear, proponer soluciones, y expresar sus ideas de manera diversa.

Tal como lo señala la Secretaría de Educación Pública (SEP), los proyectos son considerados como “las actividades-reinas del ámbito escolar”, ya que movilizan de manera simultánea múltiples dimensiones del desarrollo: cognitiva, socioemocional, lingüística, corporal y ética (SEP, 2006, p. 18). En este sentido, el ABP no se limita a una estrategia

didáctica más, sino que constituye un enfoque integral que favorece el desarrollo armónico y equilibrado del niño, en consonancia con su contexto cultural y social.

Uno de los principales aportes del ABP al desarrollo infantil es su capacidad para fortalecer la autonomía cognitiva. Al permitir que los niños participen activamente en la selección de temas, formulación de preguntas, diseño de actividades y evaluación de resultados, se promueve una actitud de autorregulación, iniciativa personal y pensamiento crítico. Esta participación consciente en el proceso de aprendizaje les permite comprender que sus ideas son valiosas y que pueden tener un impacto en el entorno, lo cual fortalece su autoestima, confianza y sentido de pertenencia.

En la misma línea, el ABP promueve el desarrollo del lenguaje oral y escrito, al ofrecer oportunidades constantes para el diálogo, la argumentación, la narración, la descripción y la representación simbólica. En el marco de un proyecto, los niños tienen múltiples ocasiones para intercambiar ideas, preguntar, explicar, registrar observaciones, crear materiales y compartir sus hallazgos con otros. Estas prácticas comunicativas no sólo enriquecen su competencia lingüística, sino que también fomentan habilidades socioemocionales fundamentales como la empatía, la escucha activa, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos.

Asimismo, el ABP favorece la expresión corporal, artística y lúdica, al integrar actividades plásticas, musicales, dramatizaciones y juegos simbólicos dentro del proceso de investigación y resolución de problemas. Estas formas de expresión son esenciales en el nivel preescolar, ya que permiten a los niños representar su mundo interno, explorar emociones, y construir significados desde su experiencia personal y colectiva. La riqueza de lenguajes y formatos que permite el ABP potencia la creatividad y la imaginación, pilares fundamentales del desarrollo infantil.

Otro aspecto fundamental del ABP en la educación preescolar es su capacidad para vincular el aprendizaje escolar con la vida cotidiana y el contexto comunitario. Esta conexión con el entorno cercano hace que el conocimiento adquiera sentido y relevancia para los niños, ya que parte de sus experiencias, preguntas y preocupaciones reales. La SEP destaca que este enfoque metodológico “permite la reconstrucción de significados a partir de diversos escenarios pedagógicos y de acciones transformadoras del entorno” (SEP, 2022, p. 64), lo cual potencia la formación de una conciencia crítica y comprometida desde los primeros años de vida.

El ABP también se presenta como una estrategia idónea para atender la diversidad y la inclusión en el aula, ya que se adapta a los distintos estilos, ritmos y necesidades de aprendizaje. Al promover la cooperación entre pares, el respeto por las diferencias y el reconocimiento de las capacidades de cada niño, esta metodología favorece una convivencia armónica y democrática, en sintonía con los principios de equidad y justicia social de la NEM.

Además, el trabajo por proyectos permite articular de manera transversal los campos formativos establecidos en el Programa de Estudio 2022, como lo son: Lenguaje, Saberes y Pensamiento Científico; Ética, Naturaleza y Sociedades; De lo Humano y lo Comunitario; y el área de Educación Socioemocional. Esta integración curricular rompe con la fragmentación del conocimiento y promueve una comprensión más amplia, profunda y situada de la realidad.

Desde la mirada de la NEM, la educación debe contribuir al desarrollo de personas plenas, autónomas, críticas y con sentido social. En este marco, el ABP se consolida como una metodología transformadora que no sólo promueve aprendizajes significativos, sino que también forma ciudadanos capaces de participar activamente en la mejora de su comunidad. Al colocar al estudiante en el centro del proceso educativo, y al reconocer el

papel fundamental del contexto y la comunidad, el ABP se convierte en un instrumento poderoso para la formación integral en la infancia.

Finalmente, es importante destacar que el rol del docente en esta metodología es clave: no se trata de imponer contenidos, sino de acompañar, guiar y facilitar los procesos de indagación, asegurando la pertinencia pedagógica de las actividades y generando condiciones para que todos los niños y niñas se involucren activamente. Esta figura de mediador implica también un profundo conocimiento del desarrollo infantil, así como una disposición a observar, escuchar, documentar y reflexionar de manera constante sobre la práctica educativa.

En suma, el ABP no sólo responde a los principios fundamentales de la NEM, sino que constituye una vía privilegiada para lograr el desarrollo infantil integral en el nivel preescolar. Al articular el conocimiento con la experiencia, la emoción con la razón, y la escuela con la comunidad, esta metodología aporta a la construcción de una educación más humana, significativa y transformadora.

3.5 El Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios: Vinculación entre Escuela y Entorno

Dentro del paradigma de la NEM, el Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABPC) representa una evolución significativa del ABP. Esta variante metodológica centra su atención en la participación del estudiantado, las familias y la comunidad en la resolución de problemáticas reales que afectan su entorno. El Colectivo CIERIC (2004) define los proyectos comunitarios como “un conjunto de acciones estratégicamente planificadas que involucran y articulan a personas interesadas en provocar cambios o transformaciones en su realidad” (p. 14), subrayando así su dimensión social y transformadora.

El ABPC, especialmente en el nivel preescolar, propicia el desarrollo integral de los niños al fomentar su curiosidad, creatividad, pensamiento crítico y colaboración. Según la SEP (2022), esta metodología “permite la reconstrucción de significados a partir de diversos

escenarios pedagógicos y de acciones transformadoras del entorno” (p. 64), alineando los procesos de enseñanza con las necesidades y contextos reales de los estudiantes.

Para que los proyectos comunitarios sean efectivos, es esencial partir de un diagnóstico situado, es decir, de una lectura contextualizada de la realidad escolar y comunitaria. De acuerdo con la SEP (2022), esta propuesta metodológica se estructura en tres fases y once momentos, lo que permite “la apropiación gradual de contenidos mediante actividades que promuevan la cooperación, el aprendizaje situado, la investigación y la acción crítica” (p. 66).

Este enfoque conlleva una profunda resignificación del rol de la comunidad dentro del proceso educativo. La comunidad se concibe como el espacio integrador de lo social, político, simbólico y cultural, dentro del cual se inscribe la escuela. La SEP señala que esta debe entenderse como “el núcleo de las relaciones pedagógicas” (SEP, 2022, p. 77), promoviendo una educación más inclusiva, equitativa y relevante.

Asimismo, se reconoce que la escuela debe reflejar la vida comunitaria y vincularse activamente con ella. Tal como indica la SEP (2022), “su razón de ser está en relación con la vida de las personas que acuden a ella todos los días, con sus lenguas, costumbres, hábitos, identidades, afectos y expectativas” (p. 77). Esta afirmación subraya la necesidad de integrar los saberes comunitarios al proceso educativo, legitimando los conocimientos construidos socialmente por los propios estudiantes (SEP, 2022, p. 79).

3.5.1 Metodología de Intervención desde la NEM: Hacia una Educación Transformadora

La metodología del ABPC, tal como lo plantea el Programa de Estudios 2022 de la NEM, se orienta hacia la transformación educativa mediante la interacción activa con el entorno y la resolución colaborativa de problemas. Esta metodología favorece la comprensión profunda y contextualizada de los contenidos, alejándose de la memorización para dar paso a un aprendizaje significativo.

Uno de los aportes más destacados del ABPC es su estructura metodológica, dividida en tres fases —Planeación, Acción e Intervención— que aseguran la organización y efectividad del proceso educativo. Durante la Fase de Planeación, se identifican las problemáticas, se recuperan saberes previos y se delinearán rutas de acción comunes. En la Fase de Acción, se fomenta la experimentación, el aprendizaje situado y el compromiso con la realidad inmediata. Finalmente, la Fase de Intervención permite consolidar y difundir los aprendizajes mediante la reflexión, la integración y la resignificación del conocimiento.

Estas fases no sólo articulan contenidos académicos, sino que también promueven el desarrollo de habilidades de observación crítica, pensamiento reflexivo y expresión en diversos lenguajes y formatos. Además, fortalecen el vínculo entre lo local y lo global, contribuyendo a una educación más justa, inclusiva y culturalmente pertinente.

El enfoque de ABPC también cumple con uno de los objetivos fundamentales de la NEM: valorar la diversidad en todas sus dimensiones. Al incluir a diversos actores sociales y promover el respeto a las diferencias étnicas, lingüísticas y culturales, se favorece la construcción de una cultura de paz desde la infancia. Como lo señala la SEP (2022), esta metodología “promueve la comunicación, el pensamiento crítico, la expresión, la toma de decisiones y la resignificación de la cultura de la comunidad” (p. 1).

Finalmente, Marchioni (2001) refuerza esta visión al afirmar que sin participación no puede haber transformación social significativa: “sin participación, los cambios serán producto de decisiones de otros” (p. 26). En el ámbito preescolar, esta participación consciente fortalece el sentido de pertenencia y permite a los niños comprender que sus acciones pueden tener un impacto real en su entorno, sembrando las bases de una ciudadanía activa y comprometida.

3.6 Educación ambiental en preescolar

La educación ambiental se ha consolidado como un enfoque esencial para la formación integral de los individuos, dado que permite generar una conciencia crítica frente a los problemas del entorno y fomentar actitudes responsables hacia el medio ambiente. Este enfoque es particularmente relevante en el nivel preescolar, ya que en esta etapa se sientan las bases del desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños y niñas. Rivera (2018) sostiene que “la educación ambiental debe comenzar desde la primera infancia, ya que es en esta etapa cuando los niños asimilan más fácilmente los valores relacionados con el cuidado del medio ambiente” (p. 11). Esta afirmación pone de manifiesto la importancia de iniciar procesos educativos ambientales desde los primeros años de vida, aprovechando la capacidad de aprendizaje y la plasticidad cognitiva de los infantes.

El propósito fundamental de la educación ambiental en la infancia no se limita únicamente a la transmisión de conocimientos sobre los problemas ecológicos contemporáneos, sino que pretende dotar a los niños de herramientas cognitivas, afectivas y actitudinales que les permitan actuar de forma consciente y comprometida frente a los desafíos ambientales. En este sentido, Arango (2015) refuerza “la importancia de comprender el funcionamiento de la naturaleza para resolver problemas ecológicos” (p. 36), señalando la necesidad de promover un conocimiento profundo sobre los ecosistemas, los recursos naturales y su interdependencia.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de contenidos ambientales en la educación preescolar debe considerar aspectos como la conservación de los recursos naturales, la protección de la biodiversidad y el uso sostenible de los bienes comunes. De acuerdo con Peza (2013), estos contenidos surgen como una “respuesta educativa a las medidas gubernamentales frente a las problemáticas ambientales, y su incorporación al currículo escolar permite que los niños se conviertan en agentes activos de su entorno” (p. 12). Al

fomentar estas temáticas desde la etapa preescolar, se promueve no solo la adquisición de saberes, sino también la internalización de valores como el respeto, la solidaridad y la responsabilidad ambiental.

3.6.1 Objetivos de la educación ambiental

La educación ambiental no es un marco rígido que se pueda aplicar de manera uniforme, sino que requiere una adecuación que respete las particularidades de cada contexto, con el fin de promover un desarrollo sostenible y un bienestar compartido. Esta adaptabilidad es fundamental para que los objetivos de la educación ambiental sean verdaderamente efectivos y estén alineados con las necesidades de la sociedad y las aspiraciones de un mundo más equilibrado.

Según la UNESCO en 2006, uno de los principios fundamentales de la educación ambiental radica en promover una comprensión profunda y holística del entorno. Esto significa considerar la complejidad de los sistemas ambientales como una red de interacciones físicas, biológicas, sociales y culturales. Al impartir una educación que ayude a los estudiantes a interpretar la interdependencia de estos elementos, se fomenta una visión integral que permita reconocer la importancia de cada uno de estos factores para el equilibrio ambiental y, en consecuencia, para la sostenibilidad de la vida en el planeta. En este sentido, la educación ambiental en el nivel preescolar debe enfocarse en actividades que promuevan la exploración y observación del entorno, facilitando que los niños y niñas comiencen a entender que sus acciones tienen un impacto real en el medio ambiente y en la comunidad. Como lo destaca la UNESCO, "la educación ambiental debe desarrollar nuevas competencias y nuevos comportamientos con respecto al medio ambiente y divulgar nuevos conocimientos" (2006, p. 37). Estas competencias son fundamentales para preparar a los niños y niñas para que desarrollen actitudes de respeto, responsabilidad y cuidado hacia el entorno desde edades tempranas.

La UNESCO en 2006 menciona que un aspecto esencial es el desarrollo de competencias y comportamientos que fomentan una relación armoniosa con el medio ambiente. La educación ambiental, al resaltar la importancia de la interdependencia económica, política y ecológica a nivel global, desempeña un papel clave en la formación de ciudadanos responsables y solidarios. Estos valores son importantes desde las primeras etapas de la vida escolar, ya que permiten sentar las bases para una cultura de paz y cooperación internacional, independientemente del nivel de desarrollo de los distintos países. Fomentar en los niños un espíritu solidario no solo con sus pares, sino también con su entorno, es esencial para formar individuos conscientes de que la preservación del medio ambiente es una responsabilidad compartida.

Para lograr estos objetivos, la educación ambiental debe ir más allá de la teoría y proporcionar experiencias prácticas y significativas. En el caso de la educación preescolar, esto implica la implementación de actividades que permitan a los niños participar en la observación, el análisis y la experimentación en su propio entorno. Estas actividades deben ser cuidadosamente diseñadas para que los estudiantes, incluso a una edad temprana, comiencen a percibir y comprender cómo factores biológicos, físicos y socioeconómicos se interrelacionan y contribuyen al estado actual del medio ambiente. Así, el aprendizaje se convierte en una experiencia vivencial que fomenta la reflexión sobre el impacto de nuestras acciones en el entorno y permite a los niños adquirir conocimientos que impulsan comportamientos de cuidado y respeto hacia su entorno.

Además, la UNESCO en 2006 nos habla de que la educación ambiental tiene la misión de informar y sensibilizar sobre alternativas de desarrollo sostenible que minimicen el daño ambiental. A nivel preescolar, esto puede adaptarse a través de actividades que, de manera lúdica y accesible, introduzcan el concepto de la responsabilidad en el uso de los recursos naturales y fomenten el desarrollo de actitudes como el reciclaje, la reutilización

y la reducción del consumo. Este enfoque no solo ayuda a crear conciencia ambiental desde temprana edad, sino que también impulsa a los niños a convertirse en agentes de cambio en sus propios hogares y comunidades, extendiendo los beneficios de esta educación a la colectividad.

En un contexto de educación preescolar, el fomento de una conciencia ambiental implica trabajar en colaboración con las familias y la comunidad. Esto contribuye a crear una red de apoyo y compromiso que facilita la enseñanza de valores de responsabilidad, respeto y solidaridad, fundamentales para la cultura de paz que se busca promover en esta investigación. En esta línea, la UNESCO también resalta que "es preciso incorporar la educación ambiental a los procesos educativos modificando los contextos educativos institucionales" (2006, p. 38), lo cual subraya la importancia de integrar estos temas en el día a día escolar para que la educación ambiental sea una práctica constante y no solo un contenido aislado.

3.7 La cultura de paz como marco para la educación preescolar

La cultura de paz constituye un eje fundamental en la configuración de una sociedad democrática, equitativa y respetuosa de los derechos humanos. Esta cultura promueve la convivencia armónica entre los individuos, basada en el respeto mutuo, la solidaridad, la justicia social y la solución pacífica de los conflictos. En términos generales, se entiende por cultura de paz al conjunto de valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que rechazan la violencia y previenen los conflictos abordando sus causas de raíz mediante el diálogo, la negociación y la comprensión mutua.

En el ámbito educativo, la promoción de una cultura de paz se vuelve imperativa, particularmente en la educación preescolar, ya que es en esta etapa donde se establecen las bases del desarrollo emocional, cognitivo y social del ser humano. Durante estos primeros años de vida, los niños y niñas comienzan a comprender el mundo que los rodea,

a construir su identidad y a relacionarse con los demás, por lo que es un momento crucial para inculcar valores orientados hacia la paz y la convivencia armónica.

Ávila y Paredes (2010) sostienen que “la paz implica la cooperación, el autocontrol y la tolerancia, habilidades esenciales para la convivencia social” (p. 161). Estas habilidades son especialmente importantes en el contexto preescolar, donde los infantes interactúan constantemente con sus pares y con adultos significativos como el personal docente. La cooperación permite a los niños trabajar en equipo, compartir responsabilidades y desarrollar empatía; el autocontrol les ayuda a gestionar sus emociones y conductas impulsivas; y la tolerancia fomenta el respeto por la diversidad de pensamientos, características y culturas.

Asimismo, estos valores y habilidades no se desarrollan de forma espontánea, sino que deben ser promovidos intencionalmente a través de estrategias pedagógicas adecuadas y coherentes con el nivel de desarrollo de los estudiantes. En este sentido, la labor del docente es determinante, ya que actúa como modelo de comportamiento y facilitador de experiencias significativas que permitan a los niños interiorizar dichos principios.

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022) subraya que:

...este enfoque no solo contribuye a formar individuos más conscientes y responsables de sus actos, sino que también favorece la creación de un entorno educativo donde los conflictos no se reprimen ni se evaden, sino que se interpretan como oportunidades de aprendizaje y desarrollo personal (p. 17).

Desde una visión más amplia, Fisas (2011) aporta una reflexión profundamente significativa al afirmar que “la construcción de la paz empieza en la mente de los seres humanos” (p. 5). Esta afirmación enfatiza el carácter subjetivo y consciente de la paz como

proceso interior que se proyecta hacia el exterior a través de las acciones cotidianas. En consecuencia, educar para la paz implica también transformar las mentalidades, los imaginarios sociales y las formas de pensar que legitiman la violencia como mecanismo de resolución de conflictos. Si la paz nace en la mente, entonces es en la educación donde encuentra su terreno más fértil para crecer y consolidarse, especialmente si esta inicia desde la infancia.

Además de las intervenciones escolares, es indispensable considerar el papel de la familia como coeducadora en la formación de una cultura de paz. La familia es el primer espacio de socialización del niño, y sus dinámicas internas influyen directamente en su manera de interpretar y responder a las situaciones conflictivas. Por ello, la colaboración entre la escuela y la familia es esencial para reforzar los valores de respeto, diálogo y cooperación. La SEP (2022) destaca que “la cultura de paz en el ámbito preescolar se fortalece mediante una alianza entre la escuela y la familia, ya que esta cooperación permite que los niños aprendan a resolver conflictos de manera no violenta” (p. 27). Esta alianza educativa garantiza que los aprendizajes adquiridos en el aula se vean respaldados en el hogar, generando una mayor coherencia en el proceso formativo.

La implementación de programas educativos orientados hacia la paz también debe contemplar actividades didácticas que favorezcan la expresión emocional, el trabajo colaborativo, la mediación de conflictos, la escucha activa y la construcción de acuerdos. Estos recursos metodológicos deben adaptarse al nivel de desarrollo de los niños y estar acompañados por una evaluación formativa que permita retroalimentar los avances y dificultades en el desarrollo de las competencias socioemocionales.

La cultura de paz en la educación preescolar no solo se traduce en la enseñanza de valores abstractos, sino que implica un compromiso ético y pedagógico para transformar las prácticas educativas y promover entornos seguros, incluyentes y empáticos. La

cooperación, el autocontrol, la tolerancia y el diálogo se constituyen en pilares para la construcción de una convivencia basada en el respeto a los derechos humanos y la dignidad de cada persona. Educar para la paz desde la infancia es, por tanto, una apuesta a largo plazo por una sociedad más justa, equitativa y solidaria. Como sostienen los autores citados, esta tarea comienza en la mente, se fortalece con el acompañamiento de la escuela y la familia, y se materializa en las acciones cotidianas de los futuros ciudadanos.

3.8 Proyectos comunitarios, conciencia socioambiental y cultura de paz: una convergencia transformadora

La incorporación de proyectos comunitarios en el currículo del nivel preescolar constituye una estrategia pedagógica de gran relevancia para la formación integral de los niños, ya que les permite desarrollarse como sujetos activos y comprometidos con su entorno. Esta práctica educativa tiene como objetivo fundamental potenciar el sentido de pertenencia, la responsabilidad social y la conciencia ambiental desde los primeros años de vida escolar. En este sentido, Rivera (2018) señala que “los proyectos comunitarios vinculados a la educación ambiental permiten que los estudiantes comprendan que sus acciones tienen un impacto en su comunidad y en el medio ambiente, fortaleciendo su sentido de pertenencia y compromiso” (p. 11). Esta afirmación subraya la importancia de vincular la actividad escolar con los contextos reales y significativos para los infantes, promoviendo un aprendizaje situado que trasciende los límites del aula.

Al mismo tiempo, la integración de la cultura de paz dentro de estos proyectos ofrece una guía práctica y coherente para la construcción de relaciones interpersonales basadas en el respeto, la solidaridad y la justicia. La cultura de paz, entendida como una forma de convivencia que rechaza la violencia en todas sus formas y promueve el diálogo, la equidad y la inclusión, se convierte en un eje transversal que orienta la formación ética y ciudadana de los niños. En este marco, la educación ambiental y la cultura de paz confluyen en una

propuesta transformadora que busca instaurar prácticas educativas que fomenten la sostenibilidad y la equidad, tanto en el plano social como ecológico.

La metodología participativa que caracteriza a los proyectos comunitarios no solo contribuye al desarrollo de habilidades sociales como la comunicación, la cooperación y el trabajo en equipo, sino que también permite a los estudiantes construir una conciencia socioambiental crítica. Ortiz (1999) destaca que este enfoque “promueve una comprensión profunda y reflexiva de los problemas locales y globales, al mismo tiempo que impulsa el compromiso con su resolución” (p. 335). En este sentido, los proyectos comunitarios funcionan como dispositivos pedagógicos que articulan saberes, valores y acciones orientadas al bien común, convirtiéndose en un medio efectivo para la formación de ciudadanos responsables y conscientes.

Asimismo, es fundamental considerar la postura institucional respecto a esta metodología. La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022) establece que los proyectos comunitarios “deben adecuarse a los distintos escenarios pedagógicos en los que se implementan, de modo que los contenidos sean apropiados de manera gradual, significativa y colaborativa” (p. 66). Esta orientación institucional reafirma la necesidad de contextualizar las prácticas educativas, respetando las particularidades de cada comunidad escolar y favoreciendo procesos de aprendizaje inclusivos y pertinentes.

A través de esta metodología, los niños no solo aprenden a identificar problemas en su entorno inmediato, sino que también desarrollan la capacidad de valorarlos críticamente y de proponer soluciones desde una perspectiva ética y solidaria. Se fomenta, por tanto, una educación que promueve la autonomía moral, el pensamiento crítico y la acción responsable, elementos esenciales para la construcción de una ciudadanía activa y comprometida. La participación en proyectos comunitarios permite a los niños experimentar

el valor del trabajo colectivo, comprender la diversidad cultural y natural de su entorno, y actuar en función de la mejora de su comunidad y del medio ambiente.

En consecuencia, la educación preescolar deja de ser únicamente un espacio de adquisición de saberes académicos básicos para convertirse en un escenario de transformación social, donde se cultivan valores fundamentales como el respeto, la empatía, la justicia y la cooperación. Esta convergencia entre proyectos comunitarios, conciencia socioambiental y cultura de paz representa una propuesta educativa integral y transformadora que, apuesta por un futuro más justo, pacífico y sostenible, cimentado en la participación y consciente de las nuevas generaciones.

CAPÍTULO IV. MARCO METODOLÓGICO

Antes de comenzar con el desarrollo del siguiente capítulo, es importante explicar qué se entiende por metodología, cuáles son sus componentes principales y cuál es su propósito. La metodología es un proceso organizado que se sigue paso a paso con el objetivo de obtener resultados específicos o resolver una situación concreta. En otras palabras, es un camino que nos guía para estudiar, comprender y actuar sobre un tema en particular.

El concepto de metodología puede entenderse mejor con la siguiente definición:

"Es el conjunto de operaciones o actividades que, dentro de un proceso preestablecido, se realizan de manera sistemática para conocer y actuar sobre la realidad social. Hace referencia a los supuestos epistemológicos. Como todas las técnicas sociales, la metodología y práctica del Trabajo Social están configuradas por la integración y fusión de 4 componentes: el estudio de la realidad, la programación de actividades, la acción social y la evaluación de lo realizado. Es esencial en cada una de estas fases, la participación de la misma población, en tanto sea posible en cada circunstancia". (Gordillo, 2007, p.7)

Con base en esta explicación, podemos entender que la metodología no solo es una guía para trabajar, sino también una herramienta que organiza cada paso que damos para garantizar que el proceso sea claro y bien fundamentado. Este proceso puede variar dependiendo del tipo de resultados que se busquen, pero siempre debe estar compuesto por etapas bien definidas que nos permitan obtener respuestas reales y útiles.

Además, es importante destacar que cada metodología debe basarse en un orden lógico y en una estructura que facilite alcanzar los objetivos. Esto asegura que los

resultados obtenidos no solo sean confiables, sino también útiles para comprender mejor el tema que se está investigando o trabajando.

4.1 Investigación acción

La metodología de esta investigación se fundamenta en el enfoque de la investigación-acción (IA), concebida como una estrategia participativa que integra la reflexión crítica con la acción para mejorar la práctica educativa. Este enfoque, del que habla inicialmente Kurt Lewin (1946), busca intervenir en las realidades sociales para transformarlas, centrándose en el contexto educativo como un espacio para la innovación y la mejora continua.

La IA se concibe como una metodología adecuada para los procesos de investigación educativa, dado que, como indica Elliott (1993), "es un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma" (p. 27). En este contexto, la IA no solo busca generar conocimiento, sino también propiciar cambios significativos en las prácticas educativas, uniendo investigación y acción de forma recursiva.

La investigación acción es un enfoque metodológico que se caracteriza por su naturaleza participativa y transformadora, con el objetivo de generar un cambio significativo en las prácticas educativas a través de la reflexión y la acción. En su obra "El cambio educativo desde la investigación-acción" (2005), John Elliott profundiza en la importancia de este tipo de investigación en el ámbito educativo, destacando su capacidad para empoderar a los docentes, involucrando a los mismos en un proceso de investigación que no solo busca comprender la realidad educativa, sino también transformarla.

Elliott (2005) resalta que la investigación acción no es simplemente un proceso de recolección de datos, sino un ciclo continuo de acción-reflexión que se centra en la mejora de la práctica educativa. Según el autor, la esencia de este enfoque radica en su dinamismo,

ya que busca que los profesionales involucrados no se limiten a ser observadores pasivos de su entorno, sino que sean agentes activos de cambio. En este sentido, la investigación acción se convierte en una herramienta poderosa que permite a los educadores reflexionar críticamente sobre sus prácticas y tomar decisiones informadas para mejorar su desempeño, al mismo tiempo que impacta positivamente en la comunidad educativa.

Además, este enfoque permite que la investigación no sea algo distante o abstracto, sino que esté vinculada a la vida cotidiana de los estudiantes y las comunidades. A través de la acción, los proyectos educativos se conectan de manera más directa con los intereses y necesidades de los niños, sus familias y la comunidad en general.

La investigación acción, tal como la define Elliott (2005), es una metodología que tiene el potencial de transformar la educación desde sus cimientos, al colocar a los docentes en el centro del proceso de cambio y al fomentar una reflexión crítica que permita mejorar las prácticas educativas. Este enfoque es particularmente valioso en el contexto de proyectos comunitarios en educación preescolar, ya que permite que los educadores no solo adapten sus prácticas pedagógicas, sino que también impulsan el desarrollo de valores como la paz, la responsabilidad ambiental y la colaboración social. A través de la acción, los docentes tienen la oportunidad de involucrarse en un proceso continuo de aprendizaje y mejora, al mismo tiempo que generan un impacto positivo y duradero en sus comunidades educativas.

Para dar validez del trabajo realizado, se seguirá el rumbo que nos propone Latorre:

Latorre (2005) define esta metodología como “una propuesta que considera la enseñanza como investigación y a la persona docente, como investigadora de su práctica profesional, en el marco de las bases teórico-metodológicas de la docencia, con el fin de conseguir mejorar la calidad de la educación” (p.7). Este enfoque permite que los docentes

se conviertan en agentes de cambio, capaces de analizar, reflexionar e indagar sobre su práctica educativa para lograr una transformación efectiva en sus espacios de trabajo.

Según Latorre (2004), “la investigación-acción se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social” (p.23). Esto implica que el proceso de investigación no solo busca recopilar información o diagnosticar problemas, sino también implementar acciones concretas que impacten positivamente en la comunidad educativa. Así, el docente deja de ser un observador pasivo y se convierte en un actor clave que contribuye al cambio.

Por su parte, Latorre (2005) también afirma que “para cambiar la escuela es necesario que las prácticas docentes cambien. Y para que éstas cambien se precisa un profesorado capaz de reflexionar, analizar e indagar su práctica docente, que se constituya en investigador de su propia práctica profesional” (p.11). Este principio es esencial para el desarrollo de proyectos educativos innovadores, ya que posiciona al docente como un profesional autónomo y crítico, comprometido con su desarrollo personal y el de sus estudiantes.

La planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje, elementos fundamentales para la práctica educativa según la SEP (2022), también son pilares en la investigación-acción. Estos elementos interactúan en un proceso único, reflejando tanto los saberes del docente como su capacidad e intencionalidad para seleccionar, adecuar, crear y administrar acciones pedagógicas que permitan a las niñas y niños alcanzar los propósitos formativos de los planes y programas de estudio vigentes. La investigación-acción, en este sentido, facilita que los docentes evalúen de manera continua sus estrategias y tomen decisiones fundamentadas que respondan a las necesidades de su contexto.

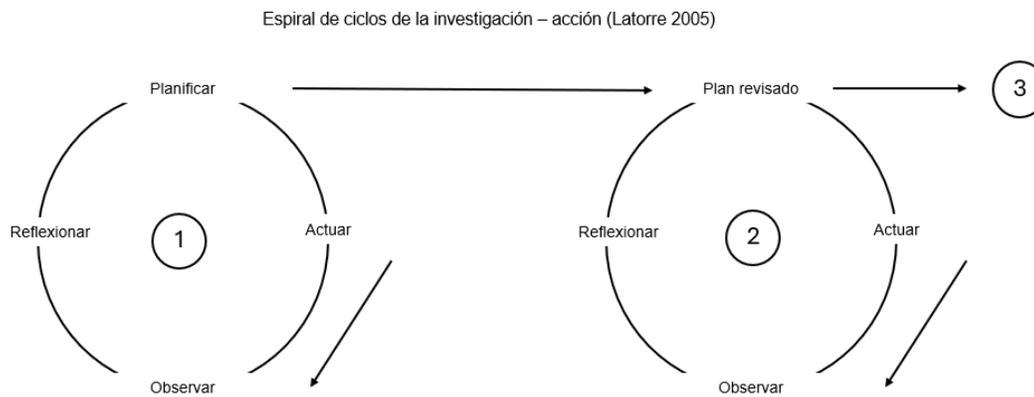
Este enfoque es particularmente valioso en el contexto de proyectos comunitarios en educación preescolar, ya que permite que los educadores no solo adapten sus prácticas pedagógicas, sino que también impulsen el desarrollo de valores como la paz, la responsabilidad ambiental y la colaboración social. A través de la acción, los proyectos educativos se conectan de manera más directa con los intereses y necesidades de los niños, sus familias y la comunidad en general.

La investigación-acción, tal como la define Latorre (2005), es una metodología que tiene el potencial de transformar la educación desde sus cimientos, al colocar a los docentes en el centro del proceso de cambio y al fomentar una reflexión crítica que permita mejorar las prácticas educativas. Este enfoque permite que los educadores se involucren en un proceso continuo de aprendizaje y mejora, al mismo tiempo que generan un impacto positivo y duradero en sus comunidades educativas.

En el marco de la metodología de Investigación Acción, se lleva a cabo un proceso dinámico que, según Latorre (2005), se desarrolla a través de una espiral de ciclos. Este proceso incluye una serie de acciones claves que deben ser ejecutadas por el profesorado: actuar, observar, reflexionar y planificar. Dichas acciones no solo son fundamentales, sino que se consideran indispensables para la implementación y desarrollo de la investigación. Este enfoque permite que el docente asuma un rol activo en el análisis y mejora de la práctica educativa, promoviendo la sistematización de la experiencia y el diseño de estrategias pedagógicas.

Figura 1

Espiral de ciclos de la investigación – acción según Latorre



Nota: Creación propia tomado de Latorre (2005).

Siguiendo el modelo de Latorre (2005), la investigación se estructura en ciclos que comprenden las siguientes etapas:

En la planificación, se identifican las necesidades específicas del grupo objetivo y se diseñan estrategias de intervención. Este proceso incluye la formulación de objetivos claros y acciones concretas que permitan abordar las problemáticas detectadas. Como señala Latorre, "el plan de acción debe ser sistemático y estar orientado a la praxis" (2005, p. 44).

Posteriormente, viene la acción, en donde se implementan las actividades planificadas, permitiendo observar cómo las estrategias impactan en el contexto educativo. La acción en IA es transformadora y liberadora, ya que, según Carr y Kemmis (1988), "implica cuestionar las prácticas educativas y las estructuras que las sustentan" (p. 162).

Seguidamente, está la observación, por lo que, durante la ejecución, se recogen datos cualitativos y cuantitativos a través de diversas técnicas como diarios de campo,

grabaciones y encuestas. Esta etapa permite supervisar y documentar los resultados de manera rigurosa, asegurando la validez de los hallazgos. Latorre enfatiza que "la observación debe ser sistemática para garantizar la calidad de los datos" (2005, p. 48).

Por último, encontramos la reflexión, en este momento, se analizan los datos obtenidos y se evalúa el impacto de las acciones implementadas. Este proceso de reflexión conduce a ajustes en las estrategias y marca el inicio de un nuevo ciclo. Según Schon (1992), "la reflexión en la acción permite reorganizar la forma de pensar sobre la práctica profesional y su relación con la teoría" (p. 31).

Un aspecto fundamental de esta metodología es la colaboración activa entre los participantes. Como destaca Kemmis (1984), "la investigación-acción es una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan en las situaciones sociales" (p. 65). En este sentido, el proyecto implica al profesorado, al alumnado y a otros actores educativos, quienes contribuyen a enriquecer el proceso.

Por su parte, la IA se caracteriza por un enfoque sistemático que garantiza la validez y la fiabilidad de los resultados. Como señala Lomax (1995), "la validez en la investigación-acción se logra a través de la triangulación de datos y la reflexión crítica" (p. 88). Además, la transparencia en la documentación de los procesos asegura que los hallazgos sean reproducibles y útiles para otros contextos.

4.2 Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos

Durante esta investigación, se emplearán diversas técnicas e instrumentos de recolección de datos centrados en un enfoque cualitativo. Este enfoque se justifica ya que se busca comprender las dinámicas del aula y los procesos implicados en la enseñanza-aprendizaje desde una mirada reflexiva y contextualizada. Las herramientas seleccionadas permitirán obtener información profunda y significativa, atendiendo no sólo a los hechos observables, sino también a las percepciones, experiencias y emociones de los

participantes. Estas técnicas se implementarán a lo largo de todas las fases del proceso investigativo, desde el diagnóstico hasta la intervención y el análisis de los resultados.

En primer lugar, la observación directa será uno de los instrumentos centrales durante las primeras semanas del ciclo escolar. Esta técnica nos permitirá registrar de manera sistemática el comportamiento del alumnado, las interacciones en el aula, así como las respuestas ante las diferentes propuestas pedagógicas. La observación no sólo posibilita identificar patrones y conductas, sino también promover la reflexión crítica sobre nuestra práctica docente. Según Wanjryb (1992, tal como es citado en RIDE, 2015), la observación es "una herramienta de múltiples facetas para el aprendizaje" que ofrece al observador "una gama de experiencias y procesos que pueden convertirse en parte de la materia prima del crecimiento profesional de un profesor" (p. 3). Por tanto, se trata de un recurso valioso tanto para el diagnóstico inicial como para el seguimiento y evaluación de la intervención.

Complementando esta técnica, se hará uso de la escala estimativa, instrumento que permite valorar con mayor precisión el grado en que se manifiestan ciertas conductas, habilidades o actitudes observadas en el alumnado. Este recurso se enfoca no solo en identificar si algo está presente o no, sino en señalar con qué intensidad o nivel de desarrollo se presenta. En palabras de la Secretaría de Educación Pública, "la escala estimativa, es un instrumento de observación que sirve para evaluar las conductas, productos, procesos o procedimientos realizados por el estudiante; marcan el grado en el cual la característica o cualidad está presente." (SEP, 2020, p. 4). Esto la convierte en una herramienta eficaz para analizar progresos individuales y colectivos de manera más detallada durante el proceso educativo.

Además, se utilizará el diario reflexivo como un instrumento clave para registrar de forma personal y continua las observaciones, sentimientos, inquietudes y aprendizajes que

surjan durante la implementación de la propuesta. Este instrumento posibilita una mirada introspectiva y crítica que favorece el desarrollo profesional y el mejoramiento de la práctica docente. Tal como señala Zuber-Skerritt (1992), "los diarios son esenciales para documentar las percepciones y las ideas emergentes" (p. 67), por lo cual su uso permitirá registrar las transformaciones en la comprensión del fenómeno estudiado, así como enriquecer el análisis con una perspectiva más subjetiva y reflexiva. Además, se tomará como referencia el ciclo reflexivo de Smith (1991), que se compone de las fases de descripción, inspiración, confrontación y reconstrucción, lo que permitirá una estructura ordenada del pensamiento crítico.

Otra técnica relevante que se implementará es la entrevista, con la finalidad de obtener información directamente de los participantes. Esta herramienta permitirá recoger distintas perspectivas sobre el proceso educativo, promoviendo un análisis más inclusivo y profundo de la realidad escolar. Las entrevistas se realizan de forma semiestructurada, de modo que los participantes puedan expresar libremente sus experiencias y opiniones, mientras el investigador guía la conversación en torno a temas clave. Según Canales, la entrevista es "la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto" (SEP, 2013, pp. 21-57). Esto facilita no sólo la recolección de datos, sino también la creación de vínculos de confianza y colaboración con los actores educativos involucrados.

Para evaluar el nivel de logro alcanzado por los estudiantes y valorar el desarrollo de competencias específicas, se aplicarán rúbricas de evaluación. Estas permiten objetivar el análisis del desempeño estudiantil mediante indicadores claros y niveles de logro previamente establecidos. Su uso facilita la comparación de resultados, el seguimiento del progreso individual y colectivo, así como la identificación de áreas de mejora. Como lo

define la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012), “la rúbrica es un instrumento de evaluación con base a una serie de indicadores que permiten ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes o valores en una escala determinada” (p. 51). Por lo tanto, su implementación será fundamental para complementar los datos obtenidos a través de técnicas más abiertas y subjetivas.

Finalmente, se utilizarán fotografías como un recurso visual que respalda y enriquece la interpretación de las experiencias vividas durante el desarrollo de la propuesta. Estas imágenes servirán como testimonio de las actividades, expresiones y momentos significativos que emergen en el aula, permitiendo realizar un análisis más profundo desde una mirada emocional y humana. Álvarez-Gayou (2013) resalta que el propósito de las fotografías en la investigación es “revalorar la postura de los significativos, sus ideas, sus sentimientos y sus motivaciones internas, entendiendo los hechos desde la mirada de la persona que lo vive”. De esta manera, el uso de imágenes aportará elementos complementarios para interpretar el comportamiento de los estudiantes y las interacciones que se generan en el espacio educativo.

Los instrumentos seleccionados están sustentados en una perspectiva cualitativa que busca no sólo describir los fenómenos educativos, sino también comprenderlos desde una mirada crítica y reflexiva. La combinación de observaciones, escalas estimativas, diarios, entrevistas, rúbricas y fotografías permitirá obtener una visión holística de los procesos en el aula, favoreciendo un análisis riguroso que articule teoría y práctica. Así, la investigación se construye como un proceso vivo y participativo, orientado a mejorar la experiencia educativa y contribuir al desarrollo profesional del docente.

CAPÍTULO V. RESULTADOS

En el presente capítulo se realizó un análisis profundo que se articuló con los principios pedagógicos de la Nueva Escuela Mexicana, y se integraron diversas técnicas cualitativas como observaciones directas, diarios reflexivos, entrevistas, rúbricas, escalas estimativas y registros fotográficos, que permitieron captar no sólo evidencias objetivas del aprendizaje, sino también dimensiones subjetivas y emocionales de los participantes. A través de las cuatro fases de la investigación-acción —planificación, acción, observación y reflexión— se documentaron y analizaron tanto los logros como las dificultades emergentes, lo cual facilitó la mejora continua del proyecto. La triangulación de datos y la participación activa de los actores educativos enriquecieron la interpretación de los hallazgos, generando una comprensión integral y situada del impacto de los proyectos comunitarios en la formación socioambiental de los niños en edad preescolar. Los resultados obtenidos a lo largo del desarrollo de la investigación, fueron sustentados metodológicamente en la propuesta de investigación-acción de Latorre (2005). Esta elección metodológica responde al carácter reflexivo, participativo y transformador del proceso educativo abordado, promoviendo una educación centrada en el aprendizaje significativo, el compromiso comunitario y la formación integral de niñas y niños desde los primeros niveles educativos.

El enfoque central de esta investigación fue el Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABPC), metodología que se fundamenta en el principio de que los estudiantes aprenden de forma más efectiva cuando participan activamente en proyectos que tienen un impacto tangible en su entorno inmediato. En este caso, los proyectos fueron diseñados y aplicados en el contexto de la educación preescolar, involucrando tanto al alumnado como a las educadoras, madres, padres y otros miembros de la comunidad. Este enfoque permitió trabajar con problemáticas reales y significativas para las niñas y los niños, promoviendo así el desarrollo de competencias cognitivas, sociales y afectivas.

Desde la perspectiva de la investigación-acción propuesta por Latorre (2005), el proceso se estructuró en cuatro fases fundamentales: la planificación, la acción, la observación y la reflexión, que se correspondieron estrechamente con las etapas del ABPC. Esta correspondencia metodológica permitió que cada etapa de la implementación del proyecto educativo estuviera acompañada de un análisis constante y riguroso, orientado tanto a la mejora del proceso como a la producción de conocimiento educativo situado.

Narrativa 1. “Mi pequeño huerto: con un poco de sol, agua y amor”

Fase 1, según Latorre (2005): Planificar

El proyecto surge como respuesta a una problemática detectada en el contexto escolar de nivel preescolar: la falta de conocimiento y de conciencia ambiental por parte de los alumnos en relación con las plantas que los rodean. Esta carencia se manifiesta en actitudes de indiferencia y comportamientos que no promueven el cuidado del entorno natural. A pesar de que los niños conviven cotidianamente con espacios verdes, no se observa un vínculo significativo con ellos ni interés en comprender su función, cuidado o importancia.

La situación representa una preocupación relevante en la educación preescolar, ya que el respeto, conocimiento y aprecio por la naturaleza son competencias clave para la formación de ciudadanos responsables y conscientes de su entorno. La etapa preescolar es decisiva en la construcción de valores socioambientales, por lo que se vuelve necesario atender de forma sistemática esta desconexión entre los niños y su ambiente natural inmediato.

Tras una observación continua del comportamiento de los alumnos y de sus interacciones con el entorno natural, se pudo diagnosticar que la raíz del problema es multifactorial (**Tabla 1**).

Este diagnóstico señala que el problema no reside únicamente en el desconocimiento teórico, sino también en la falta de experiencias significativas que permitan construir una relación afectiva y responsable con la naturaleza.

El Modelo Educativo para la Nueva Escuela Mexicana (NEM) enfatiza la importancia de formar niños con pensamiento crítico, conciencia ambiental y habilidades para la vida. El enfoque por campos formativos, presente en este proyecto, permite articular aprendizajes transversales que fortalecen tanto el conocimiento científico como las actitudes éticas hacia el entorno.

El Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABPC) se presenta como una metodología ideal para abordar este tipo de problemáticas, al promover la participación de los niños en situaciones reales que requieren solución colectiva. Este enfoque fomenta el pensamiento crítico, la toma de decisiones, el trabajo colaborativo y el compromiso social.

Para comprender mejor el enfoque y pertinencia del proyecto, se realizó una revisión de fuentes educativas y teóricas en torno a este. Se destacan los siguientes aportes:

“La educación ambiental en la infancia debe centrarse en el desarrollo de una relación afectiva con el entorno, basada en experiencias significativas que permitan al niño reconocerse como parte de la naturaleza” (Carrera, 2006, p. 84).

Desde la planeación hasta las actividades de germinación, dramatización y creación de productos naturales, se busca generar en los niños una vivencia emocional con la naturaleza. Al permitirles tocar, sembrar, cuidar y observar el crecimiento de las plantas, se construye una relación significativa que va más allá del conocimiento teórico. Se favorece, así, el reconocimiento del niño como parte del entorno natural, tal como lo plantea Carrera.

“El juego es la actividad principal del niño, y a través de él conoce el mundo, lo transforma, se transforma a sí mismo y se apropia de la cultura” (Vygotsky, 1933/2009, p. 67).

Este principio se manifiesta de manera transversal a lo largo del proyecto. Actividades como “Nos convertimos en flores”, la dramatización del ciclo de la planta o la representación del compromiso con dibujos, reflejan el valor del juego como medio de aprendizaje. A través de la lúdica, los niños comprenden conceptos, elaboran hipótesis y expresan emociones, transformando su percepción del mundo natural.

“Las actividades de ciencia para niños deben partir de su experiencia concreta, de lo que tocan, ven y sienten; sólo así podrán construir conceptos de manera significativa” (Martínez-Bayo, 2017, p. 42).

La propuesta de germinar una cebolla, preparar fertilizante de plátano o elaborar jabón de manzanilla está diseñada precisamente bajo esta premisa. La ciencia en el proyecto no se presenta como un conocimiento abstracto, sino como una vivencia concreta que parte del contacto directo con el entorno. Esto permite que los niños construyan conceptos científicos desde lo sensorial y lo cotidiano, haciendo que el aprendizaje sea relevante y duradero.

“La educación para la paz comienza desde los primeros años, en la forma en que los niños aprenden a convivir, a dialogar, a cuidar el entorno y a participar en la vida comunitaria” (Tuvilla Rayo, 2009, p. 123).

La cultura de paz se vivencia en este proyecto al promover el trabajo colectivo, la resolución de conflictos, la corresponsabilidad en el cuidado del huerto y el respeto por todos los seres vivos. La convivencia pacífica y el diálogo están presentes tanto en la planificación de tareas como en la distribución de responsabilidades y la reflexión grupal.

Esto reafirma que la educación para la paz debe ser un eje transversal desde la primera infancia, como propone Tuvilla Rayo.

“Los entornos naturales fomentan el juego activo, la exploración, la creatividad y la conexión emocional con el medio ambiente, lo que favorece aprendizajes significativos” (Louv, 2005, p. 115).

El diseño del huerto escolar como espacio pedagógico y emocional confirma la postura de Louv. Al salir del aula, tocar la tierra, observar los cambios en las plantas y participar activamente en la vida del huerto, los niños no solo aprenden contenidos, sino que desarrollan una conexión emocional con la naturaleza que perdura. Este contacto directo con lo vivo estimula su creatividad, su pensamiento crítico y su sentido de pertenencia.

Si se implementa un proyecto educativo en el Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios que integre experiencias significativas y prácticas con las plantas y el medio ambiente, entonces los niños desarrollarán una mayor conciencia socioambiental, respeto por la naturaleza y compromiso activo en su cuidado.

Esta hipótesis plantea una relación directa entre la calidad e intencionalidad de las experiencias escolares y la transformación de actitudes y conocimientos en los alumnos. Se espera que, mediante actividades lúdicas, científicas, artísticas y colaborativas, los niños no sólo comprendan la importancia de las plantas en la vida humana y en los ecosistemas, sino que también internalicen valores y hábitos sostenibles que puedan replicar en su vida cotidiana y familiar.

El proyecto “Mi pequeño huerto: con un poco de sol, agua y amor” fue diseñado con una planificación progresiva que parte del conocimiento previo de los alumnos, fomenta la

participación y culmina con la creación colectiva de un huerto escolar como espacio de aprendizaje y transformación comunitaria.

Fase 2, según Latorre (2005): Actuar

Plan de acción: Conciencia ambiental a través del huerto escolar

Despertar en los niños y niñas de preescolar una conciencia ambiental es una tarea urgente. Por eso, este plan de acción tuvo como objetivo general desarrollar en los pequeños una conexión significativa con la naturaleza mediante la creación de un huerto escolar. A través de actividades pedagógicas vivenciales, se buscó que los niños no solo aprendan sobre las plantas, sino que también comprendan la importancia de cuidarlas y proteger su entorno.

Fases del proyecto a partir de la NEM

Este plan se desarrolló en tres fases principales que permitirán acompañar a los niños en todo el proceso, desde la reflexión inicial hasta la consolidación de aprendizajes.

Fase 1: Planeación

Todo comienza con una conversación, se parte de la identificación del problema junto al grupo, preguntándoles qué saben sobre las plantas, si tienen alguna en casa, cómo las cuidan, y por qué creen que son importantes. Esta fase de indagación permite reconocer los saberes previos de los niños y niñas, lo cual es un punto de partida esencial para la planificación educativa, como lo señala el enfoque por competencias que promueve la NEM. A partir de ahí, se realiza una planificación conjunta con los niños, donde ellos mismos proponen ideas y acciones para poner en marcha el huerto. Esta etapa busca que se sientan protagonistas desde el primer momento.

Fase 2: Acción

Se llevan a cabo actividades prácticas como la germinación de semillas, preparación de la tierra, el riego y el cuidado de las plantas. Estas experiencias son acompañadas por la creación de productos naturales (como shampoos, fertilizantes y jabones hechos con romero, manzanilla, cebolla, etc.), que no solo enseñan sobre los usos de las plantas, sino que fortalecen el vínculo entre naturaleza y vida cotidiana.

La familia también se suma en esta etapa, colaborando en el armado del huerto y participando en diversas actividades. Para enriquecer aún más la experiencia, se incorporan actividades simbólicas, como “Nos convertimos en flores” (una dinámica lúdica donde cada niño representa una planta) o la “Galería de plantas” (una exposición creativa de lo aprendido y sembrado).

Fase 3: Intervención y reflexión

Una vez que el huerto es un hecho, llega el momento de mirar hacia atrás y ver todo lo que se ha logrado. Se elabora un “Libro del Huerto”, que recopila evidencias del proceso: dibujos, anécdotas y reflexiones. También se realiza una exposición de logros, abierta a la comunidad escolar, donde los niños comparten lo aprendido con orgullo.

Para conocer el impacto se construye un árbol de logros, una representación visual y simbólica del crecimiento del grupo a lo largo del proyecto. Finalmente, se celebra una ceremonia de cierre e inauguración oficial del huerto, reconociendo el esfuerzo de todos y dejando un espacio físico y emocional para seguir cuidando.

Implementación del plan

Para hacer realidad todo esto, se necesitan diversos recursos. En cuanto a los materiales, se contempla tierra, semillas, macetas, herramientas de jardinería, materiales reciclados y los insumos necesarios para elaborar los productos naturales. En el aspecto

humano, participan el docente, un especialista en huertos y, por supuesto, los padres y madres de familia.

El proyecto se lleva a cabo entre el 20 de noviembre y el 5 de diciembre de 2024 (**Tabla 2**), aprovechando los espacios disponibles como el aula, el patio escolar y la biblioteca, que se adaptarán para las distintas actividades. La evaluación será continua, mediante la observación directa, conversaciones guiadas, escalas estimativas, análisis de los productos elaborados y la participación de los niños.

Control de la acción

Para asegurar que todo marche bien, se establecerán indicadores de avance, como la participación constante de los niños, la elaboración de compromisos individuales, y las evidencias físicas del trabajo realizado: productos naturales, dibujos y un mapa del huerto. Se llevará un registro fotográfico y narrativo que permitirá documentar cada paso del proceso.

Se utilizan también instrumentos de seguimiento, como el diario docente, listas de cotejo o escalas estimativas para evaluar actitudes de cuidado ambiental, rúbricas para valorar los productos finales y encuestas a las familias para identificar posibles cambios en sus prácticas cotidianas.

Finalmente, la evaluación del proyecto incluye una reflexión grupal con los niños, la exposición de sus logros a la comunidad escolar y una instancia de retroalimentación con padres y especialista que permita seguir mejorando futuras experiencias.

Fase 3, según Latorre (2005): Observar

Observar y anotar resultados

Durante la implementación del proyecto, se llevó a cabo una observación sistemática y constante de las actividades, registrando de manera cualitativa los logros y dificultades encontradas. Entre los resultados más relevantes se anotó la entusiasta participación de toda la comunidad educativa, lo que fortaleció los lazos afectivos y promovió la integración. También se documentó el proceso de aprendizaje de los niños, quienes demostraron una comprensión clara del crecimiento de las plantas, los cuidados necesarios y el valor del trabajo colaborativo.

Los registros fotográficos, las producciones gráficas de los niños y sus participaciones verbales durante las actividades, así como los productos elaborados (jabón, shampoo, fertilizante), fueron utilizados como evidencias del aprendizaje. Además, se recopilaron testimonios de padres y docentes que valoraron el impacto positivo del proyecto en la dinámica del aula.

Supervisar actuaciones

La supervisión de las actuaciones se realizó a través del acompañamiento constante como docente, por lo que se guiaron las actividades, resolvieron dudas y reforzaron valores como la empatía, la responsabilidad y el respeto hacia el entorno. Durante las sesiones de acción directa en el huerto, se observó una adecuada distribución de tareas, la capacidad de los niños para trabajar en equipo y la apropiación de los espacios naturales.

También se dio seguimiento al cumplimiento de los compromisos individuales asumidos por los niños (como el riego o la observación de las plantas), mediante carteles y registros visuales que permitieron monitorear su involucramiento.

No obstante, se detectó una baja supervisión posterior a la inauguración del huerto, lo que derivó en una disminución de la motivación y el abandono parcial del espacio por parte de algunos participantes, principalmente a raíz de los problemas de contaminación que se causaron debido a que los gatos de los alrededores utilizaron las cajas en las que se plantó como lugar para marcar territorio con sus desechos. .

Detección de posibles fallas

A través de las observaciones y el análisis reflexivo del proceso, se identificaron diversas fallas que afectaron la sostenibilidad del proyecto. Entre ellas, la principal fue la falta de una infraestructura de protección adecuada que impidiera el ingreso de animales callejeros al área del huerto, lo cual causó su deterioro. Esta situación no fue prevista en la etapa inicial de planificación, lo que pone de manifiesto la necesidad de incorporar estrategias preventivas en futuros proyectos similares.

Asimismo, se evidenció la carencia de un plan de mantenimiento a largo plazo que involucró a más actores de manera continua, y que aseguró el seguimiento del proyecto más allá del entusiasmo inicial. La falta de una calendarización clara para las tareas posteriores a la implementación, así como la escasa definición de responsables permanentes para el cuidado del huerto, fueron factores que facilitaron el abandono progresivo.

Finalmente, la experiencia también permitió identificar que, ante situaciones imprevistas, como la contaminación del espacio, no se contaba con protocolos de acción para la mitigación de riesgos, lo que afectó la motivación y el sentido de logro de algunos niños.

Fase 4, según Latorre (2005): Reflexionar

En esta fase se revisarán las actividades aplicadas, dividiéndolas según las respectivas fases y momentos establecidos en el ABPC. Asimismo, se realizará una reflexión crítica sobre cada una de ellas, considerando su pertinencia, impacto y relación con los objetivos planteados.

Fase 1. Planeación: Momento 1. Identificación

Actividad 1. Partes de las plantas

Durante esta primera etapa del proyecto sobre plantas y huerto escolar, se llevó a cabo una actividad introductoria diseñada para despertar el interés de los niños, activar conocimientos previos y propiciar una primera aproximación significativa al tema. Se informó al grupo que se comenzaría un nuevo proyecto centrado en las plantas, su estructura y función, y la creación de un huerto escolar como producto final del aprendizaje.

La actividad se dividió en tres momentos:

- Visualización de un video educativo: Se proyectó el video “Las partes de la planta”, el cual explica de forma clara y amigable para los niños las partes principales de una planta: raíz, tallo, hojas, flor y fruto.
- Trabajo en equipos con rompecabezas 3D: Después del video, los niños se organizaron en pequeños grupos para armar un rompecabezas tridimensional de una planta, donde cada pieza representaba una parte. Esta actividad buscó reforzar visual y táctilmente lo aprendido (**Ilustración 8**).
- Juego corporal “Las partes de la planta en mi cuerpo”: Para cerrar, se realizó un juego dinámico en el que se asignó simbólicamente una parte del cuerpo humano a cada parte de la planta (por ejemplo, los pies representaban la

raíz, las manos las hojas, el tronco del cuerpo el tallo, etc.). A medida que se decían las partes, los niños debían tocar la parte del cuerpo correspondiente.

La participación fue entusiasta, se observaron risas, atención y colaboración. Los niños pudieron nombrar y reconocer con facilidad las partes de la planta al finalizar la sesión.

El diseño de esta actividad se fundamentó en principios del aprendizaje significativo y en estrategias didácticas multisensoriales. Estas estrategias incluyen la integración de experiencias visuales, táctiles, auditivas y kinestésicas durante el proceso educativo. Según De La Cruz Perero y Villalva Mero (2022), la estimulación multisensorial tiene un impacto significativo en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños en edad escolar temprana, facilitando la construcción de aprendizajes significativos a través de la interacción activa con el entorno (p. 108).

El video permitió que los niños visualizaran las partes de la planta de manera clara, y al ser un recurso audiovisual, captó su atención desde el inicio. Posteriormente, el rompecabezas promovió el aprendizaje colaborativo y la manipulación concreta, reforzando el reconocimiento espacial de las partes. Finalmente, el juego corporal involucró el cuerpo como medio de aprendizaje, fortaleciendo la memoria corporal y emocional del contenido aprendido.

Además, la elección de un enfoque lúdico y grupal se fundamentó en la importancia del juego como forma natural de aprendizaje en la infancia, así como en la necesidad de generar un ambiente de confianza, curiosidad y motivación para iniciar el proyecto.

Esta actividad inicial no solo sirvió para presentar el tema de forma atractiva, sino que también reveló el potencial del grupo para involucrarse activamente en su proceso de aprendizaje. A través de la observación, fue evidente que los niños no solo se divirtieron,

sino que lograron establecer conexiones concretas entre el contenido visto y su representación física.

El trabajo en equipo promovió habilidades socioemocionales como la cooperación, la escucha y la negociación. El juego corporal favoreció el desarrollo de la conciencia corporal y el pensamiento simbólico, cruciales en esta etapa del desarrollo infantil.

Al confrontar esta experiencia con prácticas tradicionales centradas en la memorización o la simple repetición, se reafirma el valor de proponer actividades donde el aprendizaje se viva y se sienta, y no solo se escuche o se vea. Se evidenció que cuando los niños se sienten involucrados física y emocionalmente, su nivel de atención, comprensión y retención aumenta significativamente.

Esta actividad fue altamente exitosa, pero también dejó aprendizajes clave para futuras implementaciones **(Tabla 3)**.

Esta primera experiencia pedagógica demostró ser una base sólida para el desarrollo del proyecto, tanto por la calidad de su diseño como por su capacidad para generar un ambiente de aprendizaje estimulante, significativo y centrado en el niño como protagonista de su formación.

De acuerdo con la evaluación de la actividad **(Tabla 4)**, podemos decir que la actividad resultó ser altamente efectiva para el logro de los aprendizajes esperados en los niños, especialmente en el reconocimiento de las partes de la planta y su relación con el cuerpo humano, como lo demuestran los altos números en las categorías “Satisfactorio”. La mayoría de los alumnos participantes logró identificar adecuadamente las partes de la planta mediante recursos lúdicos como el video, rompecabezas y juegos corporales, lo que confirma que el enfoque multisensorial favorece la comprensión en el nivel preescolar **(Gráfica 1)**.

Asimismo, se evidenció un nivel destacado de participación y colaboración entre los niños, con un 75% mostrando actitudes de respeto y cooperación, lo que sugiere que las dinámicas grupales fueron bien planteadas y que el ambiente de aprendizaje fue positivo.

Un aspecto muy valioso fue la conciencia socioambiental demostrada por los estudiantes, con 16 de ellos expresando ideas claras sobre la importancia de las plantas, lo que refleja un avance en la formación de una ciudadanía consciente desde la infancia.

Sin embargo, la asistencia fue del 80% (20 de 25 alumnos), lo cual podría influir en el alcance total de los aprendizajes. Será importante diseñar estrategias de seguimiento para los alumnos que no asistieron y reforzar los contenidos con los que obtuvieron un nivel básico o insuficiente, asegurando así una mayor equidad en el proceso formativo.

Fase 1. Planeación: Momento 2. Recuperación

Actividad 2. ¿Qué sabemos sobre las plantas?

La actividad inició dentro del aula con una dinámica de conversación abierta, en la cual se preguntó a los niños y niñas:

“¿Qué plantas conocen?”

“¿Saben cómo crecen?”

Cada niño tuvo la oportunidad de compartir sus conocimientos, recuerdos y experiencias. Algunas respuestas incluyeron nombres comunes de plantas que tienen en casa, como rosas, girasoles o cactus, y otras más generales como “árboles” o “flores del parque”.

A partir de estas ideas, se realizó una charla guiada breve en lenguaje accesible, en la que se habló sobre cómo las plantas no solo decoran el ambiente, sino que ayudan al planeta: producen oxígeno, sirven de alimento, protegen el suelo, y son hogar de muchos

animales. Tal como lo señala Reimers (2020), “la educación debe preparar a los estudiantes para comprender los desafíos globales y actuar en consecuencia, promoviendo el respeto por el medio ambiente y la vida” (p. 45).

Posteriormente, se les propuso salir al patio para realizar una observación del entorno natural cercano. La consigna fue clara: observar con atención las plantas del lugar, sus formas, colores, tamaños y cualquier detalle que les llamara la atención. Se incentivó el uso de los sentidos: ver, tocar (con cuidado), oler, e incluso escuchar si había insectos alrededor. Esta aproximación responde a lo que plantea Carrizales (2012), quien afirma que “la observación directa de la naturaleza fomenta la curiosidad y permite una comprensión más auténtica de los fenómenos naturales” (p. 89). Algunos niños señalaron plantas que habían visto antes, otros hicieron preguntas como: “¿por qué esta hoja está seca?” o “¿esa flor se puede comer?”

De regreso en el aula, se les pidió que compartieran lo observado. Se realizó una lluvia de ideas colectiva con la pregunta:

“¿Qué necesitan las plantas para crecer?”

Las respuestas fueron anotadas en una cartulina que luego se colocó en el muro del aula como referente visual. Aparecieron ideas como: “agua”, “tierra”, “sol”, “amor”, “cuidado”, “maceta”, entre otras. Se guió el cierre recuperando lo expresado y anticipando que pronto aprenderíamos más sobre cómo cuidar una planta y ver cómo crece.

Esta actividad fue diseñada como parte de la fase de recuperación de saberes previos del ABPC. El propósito fue brindar un espacio para que los niños exploraran sus conocimientos iniciales, expresaran sus ideas, y se vincularan emocional y cognitivamente con el tema central: el mundo de las plantas.

Reconocer lo que los niños ya saben es fundamental para construir nuevos aprendizajes significativos. Además, al realizar la observación directa en el patio, se promovió el aprendizaje vivencial, sensorial y activo, aprovechando el entorno como recurso didáctico. Esta metodología favorece el desarrollo del pensamiento científico temprano, la expresión oral, el trabajo colaborativo y la curiosidad natural de los niños.

También se buscó generar preguntas auténticas que sirvan como punto de partida para investigar, profundizar e involucrarse con el cuidado del medio ambiente desde edades tempranas.

La actividad fue muy exitosa en términos de participación, motivación e involucramiento de los niños y niñas. Los logros observados incluyen:

- Alta participación espontánea: Todos los niños expresaron al menos una idea o experiencia personal durante la conversación inicial y la lluvia de ideas.
- Interés genuino por la observación: La salida al patio generó entusiasmo y permitió que se conectaran emocionalmente con el entorno natural.
- Riqueza en las ideas aportadas: Las respuestas superaron lo esperado, incluyendo elementos como el cuidado emocional (“amor”) que reflejan una mirada integral de los niños hacia las plantas.
- Formación de una base común: La cartulina con ideas se convirtió en un recurso que organizó el conocimiento inicial y sirvió como anclaje para las actividades futuras del proyecto.

Sin embargo, también se presentaron algunos desafíos:

- Mantener el enfoque durante la salida al patio: Algunos niños se distrajeron momentáneamente, al ver juegos o insectos, pero fue posible reconducir la atención con preguntas concretas y recordatorios positivos.

- Vocabulario técnico limitado: Palabras como “raíz”, “tallo” u “oxígeno” eran poco conocidas. Esto evidenció la necesidad de trabajar de forma progresiva el lenguaje científico de manera accesible.

- Diferencias en los niveles de experiencia previa: Algunos niños tenían jardines en casa o habían sembrado antes, mientras otros no tenían esa referencia. Esto fue atendido promoviendo el intercambio y la escucha entre pares.

La experiencia permitió identificar elementos valiosos para reforzar y proyectar:

Mayor integración del entorno natural, por lo que se propone planificar más actividades al aire libre, como recorridos de observación más extensos o cuidado de una planta en el aula, dado el entusiasmo mostrado por los niños.

Introducción de materiales de apoyo visual, para facilitar la apropiación del vocabulario y los conceptos científicos: imágenes, videos cortos y cuentos ilustrados relacionados con las plantas.

La escala estimativa utilizada (**Tabla 5**) evidenció una participación entusiasta de la mayoría de los niños y niñas, especialmente en aspectos como la expresión espontánea de ideas, el uso de los sentidos durante la observación y el interés demostrado ante el entorno natural. Esto sugiere que la actividad logró conectar con sus intereses y nivel de desarrollo, lo cual es un indicador positivo del diseño didáctico (**Gráfica 2**).

Sin embargo, también se identificaron áreas de mejora importantes. Por ejemplo, aunque el uso de los sentidos fue casi universal, el indicador relacionado con la escucha y

el respeto por los compañeros presentó una leve disminución, lo que sugiere la necesidad de seguir fortaleciendo habilidades socioemocionales y el trabajo en comunidad. Del mismo modo, la observación de que algunos niños tenían un vocabulario limitado para referirse a las partes de la planta o sus funciones refuerza la importancia de introducir recursos visuales y estrategias de enriquecimiento lingüístico en futuras actividades.

La evaluación también permitió visibilizar las diferencias individuales entre los estudiantes, tanto en términos de experiencias previas como en niveles de participación. Esto señala la importancia de diversificar las estrategias pedagógicas y considerar apoyos diferenciados que aseguren la inclusión y el aprendizaje equitativo.

En conjunto, la evaluación fue un insumo valioso no solo para constatar los logros alcanzados, sino para proyectar acciones pedagógicas más ajustadas a las necesidades reales del grupo, fortaleciendo así el enfoque formativo del proceso educativo.

Fase 1. Planeación: Momento 3. Planificación

Actividad 3. Mi compromiso con el huerto

Se empezó la jornada sentándose en círculo, en un ambiente tranquilo y con música suave de fondo para captar la atención de los niños y niñas. Les presentamos nuevamente la idea de crear un huerto en el jardín del preescolar, algo que ya habíamos comenzado a platicar anteriormente. Esta vez quisimos enfocarnos en los materiales necesarios y en lo que cada uno puede aportar para que este espacio funcione y se mantenga bonito.

Se les hizo una pregunta abierta:

“¿Qué creen que vamos a necesitar para hacer nuestro huerto?”

Las respuestas fueron espontáneas: “Semillas”, “una pala”, “tierra”, “agua”, “una manguera”, “el sol”, “plantas de jitomate”, “una regadera”, incluso dijeron cosas como “una sombrilla para que no se quemem” y “lombrices para que la tierra se mueva”.

Todas las ideas se fueron anotando en una cartulina, mientras las niñas y los niños veían cómo sus palabras se convertían en parte del plan. La lista creció con mucha participación y emoción. Como señala Zabala (2007), “cuando el alumnado se ve involucrado activamente en el proceso de planificación, aumenta su interés y su nivel de compromiso” (p. 101).

Después, hablamos sobre las etapas para formar un huerto. Juntos organizamos los pasos de forma sencilla y clara:

1. Preparar la tierra (limpiarla, aflojarla, quitar piedras o hierbas).
2. Sembrar (colocar semillas o plantas pequeñas).
3. Regar (mantener húmeda la tierra).
4. Cuidar (observar, quitar hojas secas, proteger de insectos).
5. Esperar y ver crecer.

Cada paso fue comentado con ejemplos y dibujos rápidos en el pizarrón para ayudar a comprender. Luego hicimos una pequeña dramatización: algunos niños jugaron a ser la tierra, otros fueron semillas, otros el agua y el sol, y uno fue el jardinero. Así, todos participaron y se rieron mientras comprendían el proceso.

Al final, dijimos que el huerto será de todos, y que por eso cada uno debía hacer un compromiso personal para ayudar en algo. Les preguntamos: “¿Qué puedes hacer tú para cuidar nuestro huerto?”

Con sus respuestas, cada niño y niña eligió una tarea: algunos querían regar, otros preferían cuidar que no se pisara, otros se ofrecieron a observar si las plantas crecen bien o si les falta algo. Una vez que eligieron su compromiso, pasaron a una mesa donde realizaron un dibujo o cartelito representando su tarea. Les di hojas de colores, crayones y tijeras para que pudieran decorarlo a su gusto.

Al final, cada niño explicó al grupo qué hizo y por qué eligió ese compromiso. Esto fortaleció el sentido de pertenencia y la importancia de su participación.

Esta actividad se diseñó con varios objetivos pedagógicos:

- Fomentar el sentido de responsabilidad y compromiso desde la infancia, permitiendo que los niños participen activamente en la creación y cuidado de un espacio común.
- Promover el trabajo colaborativo y la toma de decisiones en grupo, respetando turnos de participación, escuchando ideas distintas y llegando a acuerdos juntos.
- Desarrollar habilidades de planificación, los niños organizaron pasos y tiempos, comprendieron procesos naturales y reflexionaron sobre qué se necesita para que una planta crezca.
- Estimular la expresión oral y artística, ya que verbalizaron ideas, explicaron compromisos y lo representaron de forma gráfica.
- Vincular la experiencia con la vida real, ayudándoles a comprender el ciclo de vida de las plantas y su relación directa con el entorno.

Además, al dejar que elijan su forma de ayudar, se refuerza la autonomía y se valora la diversidad de capacidades e intereses. Tal como lo afirma Paniagua (2015), “fomentar la autonomía desde edades tempranas contribuye al desarrollo de la autoestima, la autorregulación y el sentido de eficacia personal” (p. 76).

Durante la actividad, se observaron cosas importantes:

- Los niños tienen muchas ideas previas sobre lo que es un huerto, algunas muy acertadas y otras que requerían clarificación. Por ejemplo, algunos pensaban que regar una sola vez ya era suficiente, o que las plantas crecen rápido como por arte de magia.
- Hubo un alto nivel de motivación al sentirse incluidos en la toma de decisiones. Se notó mayor disposición a colaborar cuando sintieron que sus ideas eran escuchadas y respetadas.
- Surgieron preguntas espontáneas muy valiosas, como: “¿Y si llueve, también hay que regar?”, “¿Qué pasa si no cuido mi planta?”, “¿Cómo sabemos si la tierra ya está lista para sembrar?”

Estas preguntas nos permitieron profundizar más en los cuidados del huerto y abrir espacio para investigar juntos más adelante.

También se observó que algunos niños se inclinaron por tareas más activas (regar, sembrar) mientras que otros se sintieron cómodos con tareas más tranquilas como observar o cuidar. Eso nos mostró las distintas formas de participación que hay, todas igual de valiosas.

La evaluación de esta actividad (**Tabla 6**) nos permitió no solo valorar el desempeño individual y colectivo de los niños y niñas, sino también reflexionar sobre la eficacia de la

estrategia metodológica y el diseño de la experiencia en función de los aprendizajes esperados.

La información recolectada a través de la escala estimativa evidenció que, en general, la actividad fue altamente significativa y pertinente para el grupo (**Gráfica 3**). La mayoría de los niños logró identificar con claridad los materiales y recursos necesarios para el huerto, lo que indica que las estrategias de activación de conocimientos previos y la conversación guiada funcionaron como punto de partida efectivo. No obstante, el hecho de que tres niños se ubicaran en el nivel “insuficiente” sugiere que debemos revisar cómo apoyamos a quienes requieren mayor andamiaje para expresar sus ideas o conectar con el tema. Tal vez necesiten más apoyos visuales, ejemplos concretos o mayor tiempo de exploración antes de verbalizar sus pensamientos.

En cuanto a la elección y representación del compromiso, los resultados fueron muy positivos: todos los niños presentes lograron elegir una tarea, y la mayoría la representó con claridad a través del dibujo. Este aspecto fue clave porque se trabajó desde la autonomía y la toma de decisiones, favoreciendo la participación y el sentido de pertenencia. El hecho de que ningún niño se ubicara en el nivel “insuficiente” en este indicador nos reafirma que cuando las propuestas son significativas y conectan con su realidad, los niños se involucran naturalmente.

La conciencia socioambiental emergió de manera espontánea y auténtica, como se reflejó en las preguntas y reflexiones que surgieron durante el diálogo. La curiosidad por el cuidado de las plantas, los efectos del clima, y la necesidad de constancia en el riego, muestran que los niños no solo comprenden el proceso, sino que comienzan a establecer relaciones con su entorno natural. El uso de dramatización también fue un recurso útil, ya que facilitó la comprensión de los roles dentro del huerto y permitió que todos participaran activamente desde su estilo personal.

El trabajo colaborativo se vivió de forma muy rica. Aunque en general hubo respeto y escucha, observamos que dos niños presentaron cierta dificultad para integrarse a la conversación o aceptar ideas distintas. Esto nos invita a pensar estrategias más intencionadas para fomentar habilidades socioemocionales, como juegos cooperativos o actividades de turnos rotativos, que promuevan una interacción más equitativa entre todos.

En cuanto a los aspectos organizativos, fue positivo contar con un espacio relajado, materiales accesibles y tiempos flexibles. Esto contribuyó a que los niños se sintieran cómodos y seguros para expresarse. Sin embargo, se evidencia también la necesidad de registrar con mayor detalle las intervenciones orales de los niños para analizar cómo evoluciona su pensamiento en torno al compromiso y la sostenibilidad del huerto.

Fase 2. Acción: Momento 4. Acercamiento

Actividad 4. Nos convertimos en flores

En esta actividad propusimos a los niños y niñas transformarse imaginariamente en flores, con el fin de experimentar, de forma vivencial y sensorial, qué necesita una planta para vivir y crecer. Comenzamos en el aula explicando que, así como las plantas, nosotros también necesitamos ciertas cosas para estar bien. Les conté que hoy jugaríamos a convertirnos en flores, y que íbamos a “recibir” los cuatro elementos que hacen posible su vida: sol, agua, aire y tierra.

Salimos al patio para que cada niño y niña pudiera sentir estos elementos en su cuerpo. Primero, para representar el sol, se acostaron en la cancha donde el calorcito del día les ayudó a imaginar que estaban absorbiendo luz y energía. Luego, caminamos alrededor del jardín para tocar la tierra: la observaron, la olieron, la sintieron entre los dedos. Después, pasaron por un ventilador encendido para representar el aire, y muchos comentaron lo rico que se sentía en la cara y en el cuerpo. Finalmente, para el agua, cada

uno mojó sus manos en una tina grande. Sentían el frescor y lo relacionaban con lo que sienten las plantas cuando llueve o se riegan.

Al regresar al aula, hicimos una breve conversación reflexiva. Sentados en círculo, hablamos sobre qué sintieron al convertirse en flores y qué tan importantes son estos cuatro elementos para que las plantas puedan vivir. Algunos compartieron lo que más les gustó o lo que más les llamó la atención. Utilizamos preguntas abiertas como: ¿Qué hubiera pasado si no tuviéramos agua?, ¿Por qué creen que las plantas necesitan sol?, ¿Alguna vez han visto una flor marchita?, para reforzar los conceptos de forma natural y significativa.

El objetivo principal de esta actividad fue ofrecer a los niños una experiencia lúdica y sensorial para que pudieran comprender de manera concreta los elementos necesarios para la vida vegetal. En esta etapa del desarrollo, el aprendizaje significativo ocurre mejor a través de la exploración directa, el juego simbólico y el contacto con el entorno. “El aprendizaje en la infancia debe estar mediado por el juego, ya que este permite al niño construir sentido, expresar emociones y explorar su mundo” (Palacios, 2010, p. 134). Al personificarse como flores, se activa la imaginación, se despiertan emociones, y eso facilita la comprensión de conceptos científicos de forma cercana y accesible.

Este tipo de actividades fortalece no solo el aprendizaje cognitivo, sino también el emocional y social. Se favorece el respeto por la naturaleza, la empatía hacia los seres vivos y el pensamiento crítico desde edades tempranas. Además, se fomenta la expresión oral, el trabajo en grupo y la curiosidad científica.

Durante el desarrollo de la actividad, notamos que los niños se conectaron profundamente con el juego y se apropiaron del rol de “flores” con entusiasmo. Hubo expresiones espontáneas como “yo siento que el sol me da energía” o “el agua me refresca como a las plantas”, que muestran una comprensión emocional del proceso. Como afirma

Goleman (2012), “cuando las emociones se involucran en el aprendizaje, la memoria se fortalece y la experiencia se vuelve significativa” (p. 117).

También observamos que los elementos naturales provocan calma y curiosidad en los niños. Al tocar la tierra, algunos comentaron su textura, otros buscaron insectos y preguntaron si las plantas también los necesitaban. Esto abrió la puerta a futuras conversaciones y aprendizajes relacionados con ecosistemas y biodiversidad.

En términos pedagógicos, esta experiencia mostró que cuando el cuerpo se involucra en el aprendizaje, la retención de los conceptos mejora. La combinación de juego, exploración sensorial y diálogo fue muy efectiva.

La actividad fue altamente positiva, tanto por el entusiasmo de los niños como por el nivel de participación y reflexión que generó. Sin embargo, algunas ideas para mejorarla en futuras ocasiones podrían ser:

- Organización del espacio: Dividir a los niños en pequeños grupos para que cada uno viva los elementos con mayor calma y atención.
- Más tiempo de reflexión: Dedicar más minutos al diálogo final, quizás usando dibujos o dramatizaciones para expresar lo vivido.
- Ampliar la actividad: Complementarla con una siembra en pequeños maceteros, para que cada niño pueda cuidar una planta real y observar en el tiempo cómo estos elementos influyen en su crecimiento.

A partir del análisis de los resultados de la evaluación (**Tabla 7**), se puede reflexionar que la actividad “Nos convertimos en flores” logró en gran medida sus objetivos pedagógicos y formativos. La mayoría de los niños y niñas identificaron correctamente los cuatro elementos esenciales para la vida vegetal, lo cual indica que el enfoque vivencial y

sensorial facilitó la comprensión conceptual. Que 20 de los 22 participantes hayan alcanzado un nivel satisfactorio en este indicador demuestra que la experiencia no solo fue significativa, sino también efectiva desde el punto de vista del aprendizaje **(Gráfica 4)**.

Además, la capacidad de los niños para compartir sensaciones e ideas durante la conversación grupal refleja un avance en su desarrollo comunicativo y emocional. Si bien hubo una pequeña proporción de estudiantes en nivel básico o insuficiente en este aspecto, esto podría deberse a factores individuales como la timidez o la necesidad de más tiempo para procesar la experiencia. Esta observación refuerza la idea ya señalada en las sugerencias: ampliar el tiempo dedicado a la reflexión permitiría una mayor expresión personal y consolidación del aprendizaje.

Por otro lado, el indicador de respeto, curiosidad y cuidado hacia la naturaleza también fue positivo, aunque con una ligera dispersión en los niveles de logro. Esto sugiere que, si bien la actividad despertó un interés genuino, se podría fortalecer esta dimensión incorporando momentos más explícitos de observación guiada o preguntas provocadoras sobre el entorno.

Finalmente, el indicador con mayor éxito fue la interacción colaborativa: prácticamente todos los niños mostraron respeto y cooperación con sus pares. Esto es especialmente valioso, ya que demuestra que el formato lúdico y colectivo de la actividad no solo promovió el aprendizaje individual, sino también habilidades sociales fundamentales para la convivencia escolar.

Fase 2. Acción: Momento 5. Comprensión y producción

Actividad 5: Germinamos la cebolla

Durante esta jornada llevamos a cabo una actividad muy significativa y cercana para los niños y niñas: la germinación de una cebolla. Iniciamos con una conversación en grupo

donde conversamos sobre qué es la cebolla, de dónde viene, cómo la usamos en casa, y por qué es importante. Comentamos que, aunque muchas veces la vemos ya picada en la comida, la cebolla es una planta viva que, si se cuida bien, puede seguir creciendo.

Después de esta pequeña introducción, cada niño y niña sacó su cebolla, que habían traído como parte de una tarea previa. Se indicó que debían colocarla en el recipiente transparente que también trajeron, con la parte cortada hacia arriba. Explicamos que esto era importante porque de ahí saldrán los primeros brotes. Luego, agregaron agua con cuidado, solo la suficiente para cubrir la base de la cebolla —sin llenarlo demasiado— para evitar que se pudriera o se llenara de hongos.

Una vez que todas las cebollas estuvieron listas, colocamos los recipientes cerca de una ventana para que pudieran recibir luz natural, algo esencial para su crecimiento. Se comentó que esta sería una actividad de seguimiento, es decir, que no se trataba de algo que verían de un día para otro, sino que debían tener paciencia y observar día a día cómo su cebolla iba cambiando. También hablamos sobre la importancia de mantener el agua limpia y renovarla cada dos días para que el proceso de germinación se mantuviera sano.

Al final, hicimos una pequeña reflexión en grupo sobre qué esperaban ver en los próximos días y cómo podían cuidar de su cebolla desde casa si decidían llevarla luego. Muchos mostraron mucho entusiasmo e incluso empezaron a imaginar qué otras plantas podrían germinar en el futuro.

Esta actividad se eligió con la intención de acercar a los niños y niñas al mundo natural de una manera concreta, visual y comprensible para su edad. La germinación de la cebolla es un proceso sencillo, pero muy poderoso para enseñarles conceptos como el ciclo de vida de las plantas, la fotosíntesis, el crecimiento desde la raíz, y la importancia del agua y la luz solar.

Además, es una oportunidad para fomentar valores como la paciencia, la constancia y la responsabilidad. A través del seguimiento diario, cada niño se convierte en cuidador de su pequeña planta, lo que refuerza su sentido de compromiso y pertenencia. También promueve la curiosidad científica y el pensamiento crítico, ya que los invita a hacerse preguntas, formular hipótesis y observar los cambios a lo largo del tiempo.

Utilizar un vegetal común como la cebolla permite conectar el aprendizaje con la vida cotidiana. Para muchos niños fue una sorpresa descubrir que algo que ven todos los días en la cocina puede volver a crecer. Este tipo de experiencias los ayuda a valorar más lo que los rodea y a entender que la naturaleza está viva, incluso en los lugares más inesperados.

Durante el desarrollo de la actividad surgieron varios descubrimientos importantes, tanto para los niños como para mí como futura docente. En primer lugar, noté que había un gran desconocimiento sobre cómo crecen las plantas. Algunos pensaban que solo podían nacer de semillas, y no sabían que una cebolla podía "revivir" si se le daba el ambiente adecuado. Esta situación nos permitió introducir nuevos saberes a partir de ideas previas, tal como sugiere Ausubel, citado por Pozo (2006): "el aprendizaje significativo ocurre cuando el nuevo contenido se relaciona de forma no arbitraria con los conocimientos que el alumno ya posee" (p. 41).

También fue evidente que algunos niños tenían dificultad para controlar la cantidad de agua que vertían en el recipiente, lo cual nos dio la oportunidad de hablar de forma más detallada sobre el equilibrio: ni mucha ni poca agua, lo justo para que crezca sana. Esta fue una excelente manera de trabajar habilidades de motricidad fina y autorregulación.

Otra cosa muy bonita fue ver cómo empezaron a surgir preguntas espontáneas: "¿Y si la cebolla no brota?", "¿Cuánto tarda en salir una raíz?", "¿Se puede hacer esto con una

papa?”, “¿Después podemos plantarla en tierra?”. Este tipo de cuestionamientos muestran que hubo una conexión real con la actividad, que no se trató solo de seguir pasos, sino de involucrarse, pensar y querer saber más.

Finalmente, fue notable el entusiasmo que generó tener un proyecto "vivo" en el salón. Algunos niños se ofrecieron voluntariamente a revisar que las cebollas estuvieran en su lugar, a mirar si ya había raíces nuevas, e incluso a ayudar a cambiar el agua de sus compañeros que se ausentaron. Esto nos habla del compromiso afectivo que generó la actividad, “Cuando los niños sienten que lo que hacen tiene valor y consecuencias reales, su implicación emocional y cognitiva se profundiza” (Litwin, 2008, p. 68).

En esta actividad de germinar cebollas, lo más valioso no fue solo ver brotar la planta, sino todo lo que pasó alrededor de ese proceso. Al mirar los resultados de la evaluación (**Tabla 8**), lo primero que salta a la vista es el nivel de participación y compromiso que generó: casi todos los niños compartieron, preguntaron, observaron y expresaron lo que iban viendo.

Desde el punto de vista de la evaluación, queda claro que la actividad fue un acierto (**Gráfica 5**). No solo por los números, que en su mayoría caen en la categoría de “satisfactorio”, sino por lo que reflejan: los niños entendieron, se interesaron y se involucraron. Por ejemplo, 17 de los 21 niños que asistieron hicieron preguntas constantes, lo que muestra que se despertó una curiosidad genuina. Y eso, más que cualquier otra cosa, es señal de que el aprendizaje realmente ocurrió.

Sí hubo algunos casos en los que los indicadores quedaron en niveles más bajos — como el uso del lenguaje o el control de materiales— pero más que fallas, esos puntos se convierten en oportunidades para reforzar habilidades como la motricidad fina, el

vocabulario relacionado con la ciencia y la autorregulación. Y lo bueno es que todo eso se puede seguir trabajando dentro del mismo proyecto, sin tener que cambiar de actividad.

Actividad 6. Shampoo de romero

La actividad consistió en la elaboración de un shampoo natural a base de romero. Desde el comienzo, se generó un ambiente de entusiasmo y curiosidad. Se les explicó a los pequeños que crearían un producto propio, útil y saludable que podrían llevar a casa y usar, lo que les dio un sentido de propósito y motivación inmediata.

La jornada comenzó separando manualmente las hojas de romero de sus ramas, un ejercicio sencillo pero que exigía atención y coordinación (**Ilustración 9**). Posteriormente, se colocaron las hojas en una olla grande con agua, y se pusieron a hervir. A medida que el romero liberaba su aroma, el ambiente del salón se transformó: todos comentaban lo agradable que era el olor y cómo les recordaba a jardines, a remedios caseros o a sus abuelas. En palabras de Montessori (2007), “las experiencias que activan los sentidos potencian la memoria y el vínculo afectivo con el aprendizaje” (p. 87), lo cual sustenta el uso de estrategias vivenciales y multisensoriales en educación infantil.

Luego de hervir, la infusión se coló para separar el líquido de las hojas. Ese líquido aromático se vertió con cuidado en botellas plásticas reutilizadas, y se mezcló con shampoo de pH neutro. Finalmente, cada quien decoró su envase como quiso. Fue un momento creativo y libre que cerró la actividad con alegría y sentido de apropiación.

Durante la actividad, se promovieron distintos aprendizajes: desde habilidades manuales hasta conocimientos sobre el cuidado del cuerpo y el uso de plantas medicinales. Aprendimos que el romero tiene propiedades que fortalecen el cabello, estimulan el cuero cabelludo y ayudan a prevenir la caída del cabello. Pero más allá de sus beneficios, se

destacó que muchas veces tenemos en casa elementos naturales que pueden reemplazar productos industriales.

Se abordó también la importancia del pH neutro en los productos de higiene personal, y cómo este tipo de shampoo es más respetuoso con la piel y el cuero cabelludo. Los niños y niñas reconocieron que muchas veces usamos productos sin cuestionarnos qué contienen ni cómo afectan a nuestro cuerpo o al medio ambiente. Como destacan Martínez y Escobar (2015), “educar para el consumo responsable implica reflexionar críticamente sobre lo que usamos, cómo lo usamos y qué consecuencias tiene” (p. 59). Esta reflexión se hizo presente al cuestionar qué contienen los shampoos comerciales y cómo los productos naturales pueden ser igual o más beneficiosos para el cuerpo y el ambiente.

A nivel emocional y social, la actividad permitió fomentar la colaboración, el trabajo en equipo y la expresión individual a través de la decoración de las botellas. La elaboración del shampoo se volvió una experiencia integral, en la que se involucraron los sentidos (olfato, tacto, vista), la mente (reflexión, curiosidad) y el corazón (vínculos, recuerdos, cuidado).

Esta actividad lleva a reflexionar sobre nuestra relación con el entorno, el consumo y el autocuidado. Nos dimos cuenta de que, muchas veces, confiamos ciegamente en productos que compramos por hábito o publicidad, sin cuestionar sus componentes, su origen o su impacto en nuestra salud y el ambiente.

El hecho de preparar nuestro propio shampoo con ingredientes naturales nos permitió recuperar saberes tradicionales que muchas veces están presentes en nuestras familias pero que no valoramos lo suficiente. Nos hizo pensar que el conocimiento ancestral, como el uso del romero, tiene un lugar importante en la vida moderna y puede ser rescatado y resignificado.

También se generó una conversación implícita sobre el valor del tiempo y la dedicación. Hacer algo con nuestras propias manos, desde cero, nos conectó con un ritmo más lento, más consciente, distinto al que estamos acostumbrados. Y eso nos llevó a cuestionar el apuro constante, la producción en masa, y la idea de que “más rápido es mejor”.

Además, surgió una sensación placentera al ver el resultado final: un shampoo personalizado, hecho por nosotros mismos, con ingredientes naturales y seguros. Esa sensación de logro, de haber creado algo útil y saludable, fue un punto clave de la actividad.

La evaluación de esta actividad (**Tabla 9**) dejó ver que realmente se logró conectar con los intereses y capacidades del grupo. Aunque el objetivo era la elaboración de un shampoo natural, lo que más resaltó fue la forma en la que los niños y niñas se involucraron en cada paso: no solo participaron, sino que lo hicieron con gusto, con curiosidad y en un ambiente de cooperación constante.

En términos concretos, los indicadores evaluados (**Gráfica 6**) muestran un nivel muy alto de logro. La mayoría identificó sin dificultad la utilidad del romero y el valor de los recursos naturales, lo que indica que el mensaje central se transmitió de forma clara. La reutilización de materiales, como las botellas, fue otro punto fuerte: todos los niños y niñas lo hicieron de manera espontánea, como si ya tuvieran integrado ese tipo de conciencia ambiental, lo cual es muy alentador.

En cuanto a la colaboración, si bien la mayoría mostró disposición para ayudar y trabajar en conjunto, es importante notar que hubo un par de casos en los que esto no fue tan evidente. Eso nos habla de la necesidad de seguir fortaleciendo habilidades sociales, como el trabajo en equipo y la empatía durante actividades prácticas.

El hecho de que algunos aún no reconozcan del todo el valor de hacer productos propios con ingredientes seguros también es una señal interesante. Probablemente necesiten más experiencias de este tipo para interiorizar el aprendizaje, ya que comprenderlo de forma profunda toma tiempo, sobre todo cuando se trata de cambiar hábitos o creencias sobre el consumo.

En general, esta evaluación nos muestra que vamos por buen camino. La actividad fue significativa y dejó huella, pero como toda experiencia educativa, también nos deja aprendizajes sobre lo que podemos seguir reforzando.

Actividad 7: Fertilizante de plátano

En el transcurso de la jornada se desarrolló una actividad enfocada en el cuidado del medio ambiente y la producción sustentable de recursos para el huerto escolar. La propuesta fue elaborar un fertilizante natural utilizando únicamente cáscaras de plátano y agua, demostrando cómo algo tan común y sencillo puede transformarse en un producto útil y beneficioso para las plantas.

La actividad comenzó con una breve explicación sobre el propósito del día: crear un fertilizante casero con materiales orgánicos, y más adelante, aplicarlo directamente en las plantas del huerto escolar. También se invitó a los participantes a compartir esta práctica en casa con sus familias, promoviendo así una continuidad entre lo aprendido en el aula y la vida cotidiana. Este planteamiento responde a lo que plantea Freire (2005), quien afirma que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 67). Es decir, el conocimiento cobra valor cuando se traduce en acciones concretas que mejoran el entorno.

Primero, los y las estudiantes cortaron en pequeños trozos las cáscaras de plátano, tarea que realizaron con entusiasmo y precisión. Este primer paso generó preguntas

interesantes sobre por qué se usa el plátano, lo que permitió iniciar una conversación espontánea sobre los nutrientes que contiene esta fruta y sus beneficios.

Luego, las cáscaras fueron colocadas en una olla grande con agua y llevadas al fuego. Mientras hervían, se percibía un olor particular, no del todo agradable pero definitivamente natural, lo cual provocó curiosidad y risas entre los presentes. Aprovechamos este tiempo para hablar sobre cómo la tierra "se alimenta", y por qué es importante nutrirla de forma saludable. En este sentido, Capra (2007) señala que "todo sistema vivo está en constante interacción con su entorno; educar en ecología es educar en interdependencia" (p. 85). La idea de cuidar el suelo como se cuida un ser vivo fue comprendida por los niños a partir de sus propias experiencias.

Una vez hervida la mezcla, colamos las cáscaras, reservando el líquido concentrado que había adquirido un color marrón oscuro. A continuación, se llenaron botellas de plástico reutilizadas hasta la mitad con agua. Finalmente, el líquido obtenido de las cáscaras fue vertido en la otra mitad de cada botella. Una agitada suave y el fertilizante estaba listo **(Ilustración 10)**.

Esta actividad fue una excelente oportunidad para vincular el aprendizaje con la vida real y fomentar una conciencia ambiental desde lo cotidiano. Los resultados **(Tabla 10)** muestran claramente que la mayoría de los niños y niñas no solo participaron, sino que también comprendieron el propósito y la importancia de lo que estaban haciendo.

Uno de los aspectos más destacables fue el alto nivel de involucramiento: 21 de los 23 niños presentes participaron con entusiasmo en todas las etapas **(Gráfica 7)**. Esto habla no solo del interés que generó la actividad, sino también de cómo se diseñó: fue práctica, sencilla y significativa, elementos clave para captar la atención en preescolar.

También es importante notar que la curiosidad por los procesos naturales estuvo muy presente, 20 niños y niñas mostraron interés genuino, hicieron preguntas, se rieron, compartieron ideas, lo cual indica que se está logrando sembrar una semilla de pensamiento crítico y reflexivo.

En cuanto a la capacidad de relacionar lo aprendido con experiencias personales o familiares, aunque la mayoría lo logró, aquí se observa un área de oportunidad. Tres alumnos no alcanzaron este nivel y otros tres se mantuvieron en un desempeño básico. Esto nos invita a pensar en cómo reforzar esa conexión entre escuela y casa, quizá incluyendo alguna actividad de seguimiento con la familia o un diario de experiencias.

Finalmente, la comprensión sobre el cuidado del medio ambiente se manifestó en casi todo el grupo. Solo un niño se ubicó en nivel insuficiente, lo que puede deberse a múltiples factores (distracción, falta de asistencia previa, etc.), pero que también nos recuerda que es necesario atender las diferencias individuales en la forma en que los niños procesan y expresan lo que aprenden.

Actividad 8. Jabón de manzanilla

Durante esta jornada, se realizó la elaboración artesanal de jabón con aroma a manzanilla. Desde el inicio se comentó a los niños y niñas que hoy haríamos un producto que podrían usar para lavarse las manos, y que, además de ser útil, estaría hecho por ellos mismos, usando una planta natural que seguramente muchos ya conocían por sus aromas o por haberla tomado en té.

Se comenzó por observar la flor de manzanilla. La pasamos entre nuestras manos, la oímos, la tocamos, y hablamos sobre lo que sabían de ella. Después, cada niño y niña tuvo la oportunidad de separar con sus deditos las flores secas de las ramas, con mucho

cuidado. Esta parte fue muy tranquila y concentrada, y permitió trabajar la motricidad fina de forma natural.

A continuación, derretimos jabón neutro, lo hicimos en dos formatos para que pudieran observar diferentes formas de trabajar con los materiales: una parte del jabón la calentamos en el microondas y otra en una ollita sobre una parrilla eléctrica. Mientras esperábamos que el jabón se derritiera, conversamos sobre cómo un jabón puede cambiar de estado, de sólido a líquido, y sobre la importancia de la seguridad al trabajar con calor. El abordaje lúdico y contextual de conceptos científicos responde a lo que plantea Ausubel (2002), quien señala que “el aprendizaje será más duradero si el nuevo contenido se integra en una estructura de conocimiento ya existente y con sentido para el niño” (p. 32).

Ya con el jabón en estado líquido, cada niño y niña recibió un molde de silicón. Allí, vertimos con cuidado el jabón caliente, y luego agregamos las flores de manzanilla que ellos habían preparado. También les mostramos un frasquito con glicerina, y dejamos caer algunas gotitas en cada molde, explicando que ayuda a cuidar la piel y a mantener el jabón suave. Tal como explica Gardner (2001), “cuando se involucran los sentidos y las emociones en el aprendizaje, se activan múltiples inteligencias que favorecen la retención y la transferencia del conocimiento” (p. 89).

Una vez terminada la mezcla, se dejaron reposar los moldes en un espacio seguro para que el jabón se endureciera. Les comenté que al día siguiente podríamos desmoldarlos y ver el resultado final. Al regresar, los niños estaban emocionados al ver sus jabones ya sólidos (**Ilustración 11**). Los tocaron, los olieron, y se sintieron muy orgullosos de haberlos hecho ellos mismos.

Esta actividad tuvo como propósito conectar el aprendizaje cotidiano con situaciones prácticas que sean significativas para los niños. El objetivo principal fue que reconocieran

que las plantas, como la manzanilla, no solo tienen un uso decorativo o medicinal, sino que también pueden formar parte de productos que usamos en nuestra rutina diaria, como el jabón.

Al mismo tiempo, se trabajaron varios aspectos importantes:

- La importancia del cuidado personal y la higiene (lavarse las manos con un producto natural).
- La valoración de lo natural y el uso consciente de los recursos del entorno.
- La participación en procesos que requieren atención, paciencia y seguimiento de instrucciones.
- El desarrollo de la motricidad fina, al manipular las flores y los moldes.
- La curiosidad científica, al observar cómo se derrite y solidifica el jabón.

También introdujimos el concepto de que podemos hacer cosas útiles con nuestras propias manos, fomentando así la autonomía y la creatividad desde edades tempranas.

Los niños y niñas mostraron mucho entusiasmo desde el primer momento. El aroma de la manzanilla les pareció agradable y les recordó situaciones familiares, como cuando algún adulto en casa prepara té. Hubo comentarios espontáneos del tipo: “Mi abuelita toma manzanilla cuando le duele la panza” o “Yo la huelo cuando mi mamá me pone cremita”, lo que demuestra que lograron relacionar lo aprendido con sus propias experiencias.

El proceso del jabón les generó mucha expectativa y asombro. El ver cómo el jabón cambiaba de forma les pareció casi mágico. Se mostraron muy cuidadosos al manipular los materiales y orgullosos al ver que estaban creando algo con sus propias manos. Al día

siguiente, la emoción fue aún mayor al encontrar sus jabones ya listos, y muchos preguntaron si podían llevarlos a casa o si haríamos más otro día.

Además, surgieron pequeñas reflexiones grupales: “Las plantas son útiles”, “Esto lo podemos hacer para regalar”, lo cual indica que se logró conectar el contenido con sus vidas cotidianas y emocionales.

A través de esta actividad, las niñas y niños aprendieron que pueden ser protagonistas en la elaboración de productos que usan en su día a día. Comprendieron que la naturaleza nos ofrece elementos que, con cuidado y respeto, podemos aprovechar para nuestro bienestar. También reforzaron el concepto de higiene, no como una rutina impuesta, sino como una elección que puede ser agradable y consciente.

Desde lo emocional, se promovió el sentido de logro personal y colectivo. Se sintieron capaces, creativos y útiles. Desde lo pedagógico, se vincularon saberes científicos (cambio de estado de la materia), habilidades motoras y conocimiento del entorno natural.

Es evidente que el diseño de la actividad permitió observar con claridad el nivel de participación, interés y comprensión de los niños y niñas (**Tabla 11**). La elaboración del jabón con manzanilla no solo fue una experiencia sensorial y significativa, sino también una oportunidad para ver cómo los niños ponen en juego habilidades cognitivas, sociales y emocionales que muchas veces no se captan con una simple hoja de trabajo.

Algo valioso de esta evaluación es que no se limitó a “si hicieron bien o mal el jabón”, sino que puso el foco en indicadores que reflejan aprendizajes más profundos: el respeto por los materiales, la curiosidad científica, la conexión con la naturaleza y la reflexión. Esto habla de una mirada formativa, que permite ajustar futuras actividades según lo que se va observando.

Llama la atención que la mayoría de los niños mostraron comprensión sobre el cambio de estado de la materia y manipularon con cuidado los materiales, lo cual es un logro considerando la edad. En cambio, el indicador que muestra mayor área de oportunidad es el de la reflexión sobre el cuidado de la naturaleza (**Gráfica 8**). Esto no quiere decir que no lo hayan sentido, pero tal vez aún no tienen las herramientas para expresarlo claramente. Aquí podría explorarse más el uso de cuentos, dramatizaciones o dibujos para facilitar que lo simbólico y emocional se haga más visible.

Por otro lado, la asistencia (22 de 25 niños) también afecta de forma natural el alcance de los resultados, por lo que sería ideal reforzar algunos conceptos o momentos con quienes no asistieron, quizás mediante un repaso en grupo o integrándolos en una pequeña extensión de la experiencia.

Actividad 9. Mi huerto escolar

Para esta actividad planeamos algo muy especial y significativo tanto para los niños como para sus familias: la creación de nuestro propio huerto escolar. Desde el inicio les compartí a los niños que íbamos a comenzar un proyecto que requería el trabajo en equipo, la paciencia y, sobre todo, el compromiso de todos. Para lograrlo, invité a un especialista en huertos, quien muy amablemente accedió a compartir sus conocimientos con el grupo de forma sencilla, accesible y motivadora.

La actividad inició con una pequeña presentación del especialista. Les platicó a los niños y a sus papás en qué consiste un huerto, qué se necesita para crearlo, y cómo se cuidan las plantas desde que se siembran hasta que crecen. Usó lenguaje claro y apoyos visuales para que todos comprendieran mejor. También aprovechamos este momento para conversar con los niños sobre la importancia de tener un huerto escolar, no solo como un

espacio para sembrar, sino como un proyecto que nos va a enseñar a ser más responsables, respetuosos con la naturaleza y colaborativos entre todos.

Cada niño llevó un material previamente asignado desde casa: cajas de madera, bolsas de basura, tierra para maceta y diferentes semillas (cebolla, espinaca, girasol, tomate cherry, chile y calabaza). Organizamos al grupo en equipos, cada uno conformado por varios niños y sus respectivos papás o mamás. En total armamos seis cajas de cultivo.

Primero hicimos agujeros en las bolsas de basura para permitir el drenaje del agua, luego las colocamos cuidadosamente dentro de cada caja de madera. Después, humedecemos la tierra para que fuera más manejable y entre todos comenzamos a llenar las cajas con ella. Fue un momento muy bonito porque los niños, con ayuda de sus padres, iban turnándose para cargar cubetas, acomodar la tierra y asegurarse de que estuviera bien distribuida.

Una vez que las cajas estuvieron llenas, el especialista nos mostró cómo hacer orificios pequeños en la tierra. Ahí fue donde cada niño colocó cuidadosamente su semilla, cubriéndola después con más tierra. Algunos niños sembraron más de una semilla, dependiendo del equipo y del espacio disponible.

Mientras sembrábamos, el especialista nos iba explicando cómo cuidar las plantas: cuándo regarlas, cómo observar si necesitan agua, cómo protegerlas del sol o del exceso de sombra, y por qué es importante mantener el huerto limpio y ordenado. Los padres también aprovecharon para enseñar a los niños cómo usar algunas herramientas pequeñas de jardinería, siempre cuidando que fuera seguro para ellos.

Al final, organizamos una pequeña ronda donde cada niño compartió qué sembró, cómo lo hizo y qué espera que crezca en su caja. Les pedí que se comprometieran, con una promesa simbólica, a cuidar el huerto durante todo el ciclo escolar. Fue un momento

emotivo, donde cada uno expresó su deseo de ver crecer sus plantas y de visitarlas con frecuencia.

Esta actividad responde a varios propósitos dentro del proyecto comunitario, principalmente al desarrollo de una conciencia socioambiental y al fortalecimiento de la cultura de paz en el aula. Al crear un huerto, no solo se está enseñando a los niños sobre plantas y jardinería, sino que se está fomentando el respeto por la naturaleza, la paciencia, la constancia y la cooperación. Como señalan González-Gaudiano y Meira (2010), “la dimensión educativa de la sustentabilidad solo es posible cuando se articulan los saberes escolares con la vida cotidiana” (p. 43).

Además, el hecho de que los padres participaran directamente no fue casualidad: la familia es un pilar fundamental en la educación de los niños, y su presencia en actividades escolares fortalece los vínculos afectivos, refuerza valores compartidos y demuestra a los niños que lo que sucede en la escuela también es importante en casa. Esta participación también permite a los adultos aprender y reflexionar junto con los niños, generando un ambiente de aprendizaje horizontal, donde todos aportan y todos aprenden (**Ilustración 12**).

Desde el punto de vista didáctico, esta actividad permite trabajar múltiples campos formativos:

- Ética, naturaleza y sociedades, al reflexionar sobre el cuidado del medio ambiente.
- Lenguajes, a través de las conversaciones, explicaciones y narraciones que surgieron espontáneamente.
- De lo humano y lo comunitario, ya que los niños usaron sus habilidades motrices para manipular herramientas, cargar materiales y sembrar.

Todo esto refuerza la idea de que el aprendizaje en preescolar debe ser integral, vivencial y significativo.

Esta actividad fue mucho más que una siembra. Fue una experiencia de comunidad, de cooperación y de construcción colectiva. Fue muy emocionante ver cómo los niños tomaban en serio su papel dentro del proyecto, cómo escuchaban con atención al especialista, cómo preguntaban con curiosidad y cómo se emocionaban al echar la semilla en la tierra. Incluso los niños más inquietos mostraron interés y se mantuvieron activos durante toda la actividad.

Los papás y mamás también se involucraron de una forma muy positiva, lo cual responde a lo señalado por Bronfenbrenner (1987), quien propone que “los entornos inmediatos como la familia y la escuela se interrelacionan, influyendo de manera recíproca en el desarrollo del niño” (p. 45). Esto se vio reflejado en la forma en que los padres colaboraron con entusiasmo y los niños se mostraron más comprometidos al compartir la experiencia con sus figuras afectivas. Hubo diálogo, apoyo mutuo entre familias, y una disposición auténtica a trabajar en equipo. Muchos expresaron lo gratificante que fue pasar ese tiempo con sus hijos en un ambiente de aprendizaje diferente. Esto me confirmó que cuando el aprendizaje se convierte en una vivencia compartida, el impacto emocional y educativo es mucho mayor (**Anexo 2**).

Además, los niños aprendieron que la naturaleza tiene sus tiempos, que sembrar implica esperar, cuidar, observar. Eso, en una sociedad que a veces está tan apresurada, es un aprendizaje muy valioso.

Esta actividad del huerto escolar fue sin duda una de las más completas y significativas del proyecto, no solo por su valor formativo sino por la riqueza de experiencias que ofreció a los niños, sus familias y a nosotros como docentes. Ahora bien, al centrarnos

en el aspecto de la evaluación (**Tabla 12**), es importante hacer una mirada reflexiva, no sólo de los resultados cuantitativos, sino también de lo que revelan sobre el proceso y las dinámicas de aprendizaje.

Desde el inicio se plantearon indicadores claros para evaluar: colaboración, escucha activa, respeto y uso adecuado de materiales (**Gráfica 9**). Estos indicadores están bien pensados porque reflejan competencias esenciales que no solo tienen que ver con aprender sobre plantas, sino con aprender a vivir y convivir —y eso es justamente el corazón del enfoque socioambiental y de la cultura de paz que guía el proyecto.

En la escala estimativa se puede observar que la gran mayoría de los niños alcanzaron el nivel satisfactorio en todos los indicadores, lo cual habla muy bien del diseño y ejecución de la actividad. Por ejemplo, en el primer indicador —"Muestra disposición para colaborar y turnarse"— los 20 niños que asistieron fueron evaluados como satisfactorios. Este dato no es menor: nos dice que el ambiente estaba bien estructurado para fomentar la participación y respetuosa, y que los niños se sintieron con la confianza y motivación necesarias para involucrarse. Aquí también influye que los papás estuvieran presentes, porque ese acompañamiento adulto facilitó el respeto por los turnos y el trabajo en equipo.

En cuanto a la escucha activa, 18 niños obtuvieron un nivel satisfactorio y 2 en nivel básico. Esto puede deberse a que, si bien todos estaban atentos, es natural que algunos niños aún estén desarrollando la habilidad de mantener la concentración durante una explicación más extensa o técnica. Sin embargo, el hecho de que no haya nadie en nivel "insuficiente" nos indica que el especialista supo conectar con los niños, adaptando su discurso a su nivel y manteniendo su interés.

El indicador sobre actitudes de respeto también fue mayormente positivo: 18 satisfactorios, 1 básico y solo 1 insuficiente. Este último caso no debe interpretarse como

un “fracaso”, sino como una oportunidad para entender qué pudo haber influido: tal vez fue un niño que tuvo un mal día, o que necesitaba más acompañamiento emocional. Más allá del número, lo importante aquí es preguntarnos cómo podemos reforzar estas actitudes de forma preventiva, quizás con actividades de preparación emocional o trabajo anticipado sobre normas de convivencia.

Sobre el uso adecuado de herramientas y materiales, 17 niños alcanzaron el nivel satisfactorio, 1 básico y 2 insuficientes. Aquí sí es importante detenerse un poco más. El manejo de herramientas, aunque sean pequeñas, requiere coordinación motriz, atención y cierto grado de responsabilidad. Es posible que los casos evaluados como insuficientes hayan tenido dificultades motrices o les haya faltado una mejor orientación en el momento. Esto nos recuerda que, si bien promovemos la autonomía, hay que seguir muy de cerca a los niños cuando se introducen nuevas herramientas, y tal vez hacer pequeños ensayos antes de la actividad central.

Otro aspecto clave de esta evaluación es que no se centró únicamente en “lo que se logró”, sino en cómo se logró, y eso hace toda la diferencia. Evaluar actitudes, disposición y respeto no es solo valorar un producto final, sino observar el proceso de aprendizaje y las interacciones que lo hacen posible.

También hay que tomar en cuenta que, de los 25 alumnos, solo asistieron 20. Esta es una variable que no podemos dejar de lado en la reflexión evaluativa. ¿Por qué no asistieron los otros cinco? ¿Fue por motivos familiares, falta de información, desinterés o alguna barrera externa? Es importante indagar más sobre eso, ya que la inclusión y la participación son ejes centrales en cualquier proyecto comunitario. Tal vez para futuras actividades similares se podría considerar una estrategia de comunicación más directa con las familias o incluso ofrecer una réplica más pequeña del taller en otro momento para quienes no pudieron participar.

Finalmente, resulta importante destacar que más allá de los números, la evaluación refleja una experiencia vivencial con impacto real. Los niños no solo aprendieron contenidos, también se vieron a sí mismos como agentes activos en un proyecto colectivo. Y eso es lo más valioso. Evaluar desde una mirada integral —emocional, social, cognitiva y motriz— nos permite tener un panorama más completo y humano del proceso educativo.

Fase 2. Acción: Momento 6. Reconocimiento

Actividad 10. Mapa del huerto

Durante esta actividad, se invitó a cada niña y niño a crear un “mapa del huerto” de manera individual. La intención es que a través del dibujo representen cómo ven el huerto que hemos estado construyendo juntos. Se brindaron materiales como hojas, colores y pegamento.

Cada mapa es único, ya que cada niño podrá decidir cómo organizar su espacio: algunos tal vez dibujen las hileras de plantas, otros se representarán a sí mismos con una regadera o usando herramientas. Se motiva a los niños a que expresen libremente lo que consideran importante o significativo del huerto y, sobre todo, que señalen de manera gráfica lo que ellos mismos han hecho para cuidar y mejorar ese espacio.

La actividad se desarrolla con una breve conversación inicial para recordar lo que hemos hecho desde que comenzó el proyecto: ¿Qué hemos sembrado? ¿Qué herramientas usamos? ¿Quién se encargó de regar? ¿Qué cambios hemos notado en las plantas? Después, cada niño comenzará a crear su propio mapa del huerto. Al final, tendrán la oportunidad de compartirlo con sus compañeros, explicando qué dibujaron y por qué.

Esta actividad se plantea como un momento de reflexión visual y emocional, donde los niños puedan reconocer y valorar su participación en el proyecto comunitario del huerto.

El dibujo funciona como una herramienta de expresión que les permite representar no solo lo que ven, sino también lo que sienten y lo que han aprendido.

Esta actividad responde a la necesidad de integrar la expresión gráfica como herramienta pedagógica que favorece la reflexión individual y colectiva. Como señalan Eisner y Vallance (2000), “el arte permite formas de representación distintas al lenguaje verbal, abriendo caminos para que el estudiante construya y comunique significados desde su experiencia” (p. 47). A través del dibujo, los niños no solo reconstruyeron lo que vivieron, sino que pusieron en juego su interpretación emocional de la experiencia.

La finalidad es que los niños y niñas hagan consciente su rol dentro del grupo y del proyecto, y comprendan que cada acción que realizan —aunque parezca pequeña— tiene un impacto. A través del “mapa del huerto” se trabaja el sentido de pertenencia, el compromiso, y se refuerzan valores como el cuidado, la responsabilidad y la colaboración.

Desde el enfoque de la cultura de paz y la conciencia socioambiental, este tipo de actividades permiten que los niños desarrollen una actitud activa frente al entorno, sintiéndose responsables de su cuidado. Además, se fortalecen habilidades cognitivas como la observación, la memoria y la secuenciación de acciones, así como habilidades comunicativas al explicar sus mapas a los demás.

Para mí como docente en formación, esta actividad representa una oportunidad para conocer más de cerca cómo cada niño ha vivido el proceso del huerto. Muchas veces, en las actividades prácticas no se visibiliza lo que cada niño piensa o siente, y a través de este tipo de ejercicios creativos puedo acceder a su mirada y comprender qué es lo que les ha dejado más huella.

También permite reflexionar sobre la importancia de hacer pausas en el proceso para reconocer avances, valorar lo que se ha logrado y generar un espacio de escucha y

expresión individual. Ver cómo cada niño se representa a sí mismo y a su entorno en el huerto me ayudará a identificar fortalezas, intereses y posibles áreas que debo seguir promoviendo.

Para los niños, este es un momento para verse a sí mismos como parte activa de una comunidad que cuida y construye. Al plasmar lo que han hecho y compartirlo, no solo fortalecen su autoestima, sino que también desarrollan empatía al escuchar a sus compañeros y reconocer el esfuerzo colectivo. Es una forma de mostrar que todos han aportado algo importante.

A partir de esta experiencia, considero necesario seguir integrando momentos de reflexión en las actividades, donde los niños puedan pensar en lo que hacen, cómo lo hacen y por qué lo hacen. Es fundamental que ellos no solo vivan las actividades, sino que también puedan entender su significado y apropiarse de lo que han logrado.

Desde una perspectiva pedagógica, esta actividad brinda múltiples oportunidades para observar el desarrollo integral del alumno, especialmente en aspectos socioemocionales, comunicativos y de conciencia ambiental.

Al revisar los resultados de la tabla de evaluación (**Tabla 13**), se observa que la mayoría de los alumnos lograron reflejar actitudes de cuidado, responsabilidad y pertenencia de manera satisfactoria, lo cual indica que el proyecto ha tenido un impacto positivo en la formación de una conciencia socioambiental. Esto se alinea directamente con los objetivos del proyecto comunitario y con los principios de la cultura de paz, ya que los niños no solo participaron activamente en la construcción del huerto, sino que también lograron reconocerse como sujetos transformadores de su entorno.

Es bueno destacar que 17 de los 20 alumnos asistentes lograron representar de manera clara las acciones que realizaron en el huerto (**Gráfica 10**). Esto sugiere que la

actividad fue significativa para ellos y que lograron interiorizar su experiencia. A través del dibujo, no solo reconstruyen hechos, sino también emociones y aprendizajes, lo que convierte esta herramienta en un medio eficaz para evaluar de forma integral.

Sin embargo, también se evidencian aspectos que requieren atención. Por ejemplo, cinco alumnos no se incluyeron a sí mismos en la representación del huerto. Esto puede deberse a varios factores: falta de confianza, menor identificación con el proyecto, o incluso una comprensión parcial de la consigna. Esto indica la necesidad de reforzar estrategias para asegurar que todos los niños se vean a sí mismos como agentes activos del proceso. En futuras actividades, podría ser útil hacer preguntas más directas o modelar ejemplos que muestren cómo incluirse personalmente en el trabajo representativo.

En términos de escucha respetuosa, si bien la mayoría de los alumnos lograron este indicador, aún hay casos donde se requiere fortalecer la empatía y la atención hacia los demás. Esto reafirma la importancia de continuar promoviendo espacios de diálogo y retroalimentación, no solo como parte del cierre de actividades, sino como una constante en la dinámica del aula.

Desde el rol docente, esta actividad permitió aplicar una evaluación cualitativa que va más allá de los contenidos tradicionales. Se pudo identificar no solo lo que los niños saben, sino cómo lo viven, cómo lo sienten y cómo lo comunican. La escala estimativa ayudó a observar niveles de desempeño sin emitir juicios cerrados, reconociendo que cada alumno se encuentra en un proceso y que la evaluación debe acompañar ese desarrollo de manera sensible y flexible.

Fase 2. Acción: Momento 7. Concreción

Actividad 11. Galería de plantas

Durante esta actividad, titulada Galería de Plantas, se trabajó con los niños y niñas para acercarlos al conocimiento del mundo vegetal desde una experiencia lúdica, creativa y participativa. Comenzamos mostrando imágenes de distintas plantas: algunas muy conocidas por ellos y otras que resultaron novedosas. Observamos juntos sus características básicas como el tamaño, el color, el lugar donde crecen y lo que necesitan para vivir (agua, sol, tierra, entre otros elementos).

Después, cada niño y niña eligió una planta con la que se sintiera identificado o que simplemente le gustara. Les pedimos que imaginaran ser esa planta: cómo se verían, cómo crecerían, qué cuidados necesitarían y qué los haría especiales. Para dar vida a esa representación, se les entregaron materiales de manualidades —hojas recicladas, colores, tijeras, pegamento, etc.— y cada uno elaboró un accesorio representativo de su planta, como una flor para la cabeza o una hoja decorativa.

Una vez listos, organizamos la Galería de Plantas, donde cada niño pasó al frente y se presentó como su planta favorita. Dijeron el nombre de su planta, explicaron qué cuidados necesita (agua, luz, sombra, tierra), y contaron por qué habían elegido esa planta y qué la hacía especial. Fue un momento lleno de creatividad, expresión y entusiasmo **(Ilustración 13)**.

Esta actividad tuvo como propósito principal que los niños y niñas aprendieran sobre la diversidad y los cuidados de las plantas de una forma vivencial, significativa y divertida. También buscamos fomentar la expresión oral, la imaginación y la conciencia ambiental. A través de la representación simbólica, los niños no solo conocieron las características de

diferentes especies vegetales, sino que también desarrollaron empatía y comprensión hacia otros seres vivos.

En el ámbito educativo, fue una experiencia que integró contenidos de ciencias naturales, lenguaje y educación artística. La elaboración de accesorios activó su motricidad fina, mientras que la presentación frente al grupo fortaleció su confianza y habilidades comunicativas.

Para los niños y niñas, esta experiencia fue significativa y cercana. No se trató solo de “aprender sobre plantas”, sino de jugar a *ser* una planta. Esa dinámica despertó su interés, les permitió expresarse libremente y conectarse con su entorno natural de una manera emocional y creativa.

Además, al presentarse frente a sus compañeros, se escucharon mutuamente, compartieron sus ideas, respetaron turnos de palabra y se sintieron valorados. Fue evidente que disfrutaron el proceso de imaginar, crear y compartir. Para muchos, fue también una oportunidad para superar la timidez y hablar con seguridad frente al grupo.

Los resultados de la evaluación (**Tabla 14**) permiten reflexionar de manera profunda sobre cómo esta experiencia contribuyó al logro de los objetivos de la investigación, especialmente en lo relativo al fomento de la conciencia socioambiental y la promoción de la cultura de paz entre los niños y niñas del grupo. Tal como afirma Tuvilla Rayo (2012), “la cultura de paz se construye desde la escuela mediante prácticas que favorezcan la comunicación, el respeto y la cooperación” (p. 37), principios que estuvieron presentes durante toda la dinámica.

En el terreno pedagógico, los resultados de la evaluación indican un alto nivel de participación e implicación por parte del grupo (**Gráfica 11**). La mayoría de los niños mostró interés por conocer distintas especies vegetales, se expresó con seguridad y logró

identificarse simbólicamente con una planta, lo cual evidencia un aprendizaje significativo y emocionalmente conectado con el entorno natural. Estos logros se reflejan directamente en el primer objetivo específico, al observarse indicios claros del desarrollo de una conciencia socioambiental a través de la empatía y el cuidado simbólico hacia las plantas.

Además, el respeto por los turnos de participación y la disposición para escuchar a los demás reflejan avances importantes en la práctica de valores que conforman la cultura de paz, tales como la convivencia armónica, el respeto y la colaboración. Este aspecto dialoga directamente con el segundo objetivo específico, que busca identificar los beneficios del trabajo en torno a la conciencia socioambiental desde una perspectiva relacional y pacífica. La actividad favoreció no solo el desarrollo cognitivo, sino también el fortalecimiento de la expresión oral, la motricidad fina, la imaginación y las habilidades socioemocionales.

El diseño de esta actividad también está alineado con el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, al promover el aprendizaje activo, situado y transversal. Se trabajaron contenidos de diferentes campos formativos, favoreciendo la participación activa del alumnado en situaciones que involucran su realidad y que les permiten expresar su voz, otro de los principios rectores de dicha propuesta educativa. De este modo, se avanza en el tercer objetivo específico, al demostrar cómo un proyecto comunitario puede ser aplicado de forma concreta en el aula desde los lineamientos de la NEM.

En cuanto a la escala estimativa utilizada para evaluar la actividad, los resultados muestran un predominio de niveles “Satisfactorios”, lo cual sugiere que la mayoría del grupo logró apropiarse de los propósitos de la actividad. Pese a la ausencia de dos alumnos y la identificación de algunos casos en niveles “Básico” o “Insuficiente”, el balance general es positivo. Estos casos particulares ofrecen oportunidades para implementar estrategias de

apoyo más específicas en futuras actividades, asegurando que todos los niños puedan alcanzar los aprendizajes esperados.

Fase 3. Intervención: Momento 8. Integración

Actividad 12. Libro del huerto

Se llevó a cabo una actividad de cierre dentro del proyecto comunitario del huerto escolar, que tuvo como propósito integrar las experiencias vividas por los niños y niñas a lo largo del proceso de siembra, cuidado y observación del crecimiento de las plantas, consistió en que cada niño aportara una página al “Libro del Huerto”, en la cual representara mediante un dibujo y una frase —con apoyo docente— lo que más le gustó o lo que aprendió durante el proyecto. Como señalan Teberosky y Tolchinsky (1998), “el dibujo es un primer sistema de representación que permite a los niños expresar sus ideas antes del dominio convencional del lenguaje escrito” (p. 47), por lo que incluir tanto expresión gráfica como oral fue fundamental para integrar los lenguajes en esta etapa del desarrollo.

Una vez finalizadas todas las páginas, armamos un libro colectivo que fue colocado en la biblioteca del aula y que posteriormente se envió a casa por turnos, para que cada familia pudiera leerlo y compartir el proceso con sus hijos e hijas. Esta actividad permitió que los niños se expresaran desde lo gráfico y lo oral, consolidando aprendizajes, emociones, vínculos y sentido de pertenencia. Fue una forma significativa de cerrar el ciclo del proyecto de una manera reflexiva, colaborativa y emocionalmente rica.

Realizamos esta actividad porque se reconoció su potencial para cumplir diversas funciones pedagógicas y sociales dentro del proceso educativo:

- a) Desde lo pedagógico

- Porque permitió a los niños reconstruir su experiencia desde el lenguaje, al recordar, seleccionar y expresar lo que consideraron significativo.
- Porque fomentó la alfabetización emergente al vincular imagen, palabra y narración.
- Porque ofreció una forma concreta de integrar los aprendizajes de los campos formativos “Lenguajes” y “Ética, naturaleza y sociedades”.

b) Desde lo socioemocional y comunitario

- Porque fortaleció la autoestima y la autonomía de los niños al validar sus voces y experiencias.
- Porque potenció el sentido de comunidad y la memoria colectiva al construir un producto conjunto.
- Porque reforzó el vínculo entre la escuela y las familias al hacer circular el libro como puente entre ambos espacios.
- Porque integró la cultura de paz, al fomentar la colaboración, la escucha, el respeto por los otros y por el entorno. Según Tuvilla Rayo (2012), “educar para la paz implica crear espacios donde las voces sean reconocidas, donde el diálogo sea herramienta de construcción colectiva y el otro sea valorado en su diferencia” (p. 39). Al compartir sus producciones en un ambiente afectivo y respetuoso, los niños fortalecieron no solo sus habilidades comunicativas, sino su empatía y sentido de comunidad.

Además, fue coherente con el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, que promueve una educación centrada en la comunidad, el diálogo, la acción transformadora y

la formación integral de los sujetos. Esta actividad no solo permitió consolidar conocimientos, sino también generar sentido, identidad y corresponsabilidad.

Esta experiencia llevó a reflexionar profundamente sobre el rol como docente y sobre el enfoque de la práctica:

a) A nivel profesional y ético

Se cuestionó si, a lo largo del proyecto, se brindaron suficientes espacios para que los niños expresaran sus ideas, emociones y aprendizajes. Aunque el cierre fue valioso, se identificó que se podrían haber incorporado más momentos de reflexión desde etapas anteriores, para construir una documentación más continua y significativa. También llevó a reflexionar sobre la manera en que se valoraron y visibilizaron los aprendizajes.

El “Libro del Huerto” fue un excelente producto final, pero surgió la duda de si se estuvo lo suficientemente atenta a los pequeños logros, avances personales y desafíos de cada niño durante el proceso.

b) A nivel pedagógico y metodológico

Llevó a reflexionar sobre cómo se acompañaron las producciones de los niños: ¿se brindó apoyo equitativo? ¿Se valoró la diversidad en sus formas de expresarse? ¿Se permitió que se apropiaran realmente de su participación o se dirigió demasiado? Estas preguntas abrieron la posibilidad de mejorar la mediación pedagógica.

c) A nivel emocional y humano

Se percibió una gran satisfacción al observar cómo los niños hablaban con entusiasmo de sus experiencias en el huerto. La emoción con la que compartieron sus dibujos y la atención con que se escuchaban entre ellos fueron una muestra clara de que

se apropiaron del proyecto. También resultó conmovedor el interés de las familias al recibir el libro en casa, lo que reafirma que este tipo de propuestas fortalecen la educación desde una mirada integral.

La mayoría de los niños logró integrar sus experiencias de forma significativa, lo cual no se consigue solo con una actividad bien diseñada, sino con todo un proceso donde se les brindó voz, espacio y confianza para ser ellos mismos.

Algo que resalta en esta evaluación (**Tabla 15**) es que el clima de respeto y colaboración estuvo presente casi en su totalidad. Y eso no es casualidad: es fruto de una construcción diaria, del modo en que se abordó el proyecto desde sus primeras fases. Si los niños se sintieron cómodos para expresarse, es porque se supo generar un ambiente de escucha real, no solo de “cumplir con la actividad”.

También llama la atención que casi todos reflexionaron con profundidad y de manera crítica sobre el entorno natural. Esto muestra que el huerto no fue solo una tarea escolar, sino una vivencia que les conectó con algo más grande, más vital. Y esa conexión, aunque difícil de medir con exactitud, se nota en cómo eligieron sus dibujos y frases, en la emoción al compartir y en cómo hablaron de su experiencia.

Ahora bien, siempre hay lugar para ajustar (**Gráfica 12**). Si bien el producto final fue valioso, esta evaluación también invita a mirar hacia atrás y preguntarse si los momentos de reflexión estuvieron suficientemente presentes durante todo el camino. No basta con que el cierre sea potente; lo ideal sería que esa profundidad se cultivara desde antes, para que cada niño y niña pudiera ir hilando sus aprendizajes con más claridad y conciencia.

Fase 3. Intervención: Momento 9. Difusión

Actividad 13. Los beneficios de mi huertito

Como parte de la fase final del proyecto del huerto escolar, se realizó una actividad de difusión abierta a toda la comunidad educativa. La actividad consistió en una exposición pública en la que los niños y niñas presentaron los productos naturales elaborados previamente a partir de plantas cultivadas en su propio huerto. La jornada se llevó a cabo en la bodega de la escuela, que fue ambientado con mesas, carteles y muestras de los productos (**Ilustración 14**). Los grupos escolares fueron invitados a recorrer los espacios preparados y a escuchar las explicaciones brindadas por los niños y niñas responsables de cada mesa.

Durante la exposición, los niños compartieron con orgullo los conocimientos adquiridos a lo largo del proyecto. Mostraron productos como fertilizantes orgánicos elaborados con cáscaras de plátano, shampoo natural de romero y jabones artesanales de manzanilla. Cada grupo de alumnos se encargó de presentar un producto diferente, explicando su utilidad, los ingredientes necesarios, el procedimiento de elaboración y los beneficios que ofrecía tanto para la salud como para el medio ambiente. Además, se colocaron muestras de los materiales utilizados y algunos productos terminados para que los visitantes pudieran observar, oler e incluso tocar.

La actividad de difusión tuvo como propósito principal compartir con la comunidad escolar los aprendizajes obtenidos a través del proyecto “Mi huertito”. Este proyecto no solo promovió el conocimiento sobre el cultivo de plantas medicinales y comestibles, sino que también fomentó el desarrollo de habilidades prácticas y valores como el trabajo en equipo, la responsabilidad ambiental y la autonomía.

La exposición permitió integrar áreas del conocimiento como ciencias naturales, lenguaje, arte y educación socioemocional, brindando a los estudiantes una experiencia de aprendizaje significativa y transversal. A través de la elaboración de productos naturales, los niños no solo pusieron en práctica conocimientos científicos, sino que también desarrollaron habilidades comunicativas al exponer y explicar sus trabajos frente a otros grupos.

El evento también buscó sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia del uso de productos naturales y ecológicos, destacando los beneficios de sustituir productos comerciales por alternativas caseras, económicas y menos contaminantes. La interacción entre los grupos fortaleció el sentido de pertenencia y la valoración del trabajo colaborativo, generando un ambiente de respeto, curiosidad y admiración por los logros de los compañeros.

Durante el desarrollo de la exposición, se observaron múltiples aspectos positivos. Los estudiantes se mostraron motivados, seguros y entusiasmados al presentar sus productos. Muchos lograron explicar con claridad cada paso del proceso de elaboración, incluyendo las razones por las que eligieron ciertos ingredientes y las propiedades específicas de cada planta utilizada. Algunos incluso compartieron anécdotas personales sobre su experiencia en el huerto o en la preparación de los productos en clase.

Sin embargo, también surgieron algunas dificultades. Algunos grupos de alumnos no lograron organizar del todo bien su presentación, lo que generó momentos de confusión o silencios durante la explicación. En ciertos casos, los estudiantes dependían demasiado de la guía del docente para recordar el contenido. Además, se detectó la necesidad de mejorar el uso de material de apoyo visual, ya que varios grupos no contaban con carteles o recursos que facilitaran la comprensión del público. Por otro lado, aunque la mayoría de los niños mostraron disposición para hablar, algunos se sintieron nerviosos al estar frente

a otros grupos o ante la presencia de docentes y autoridades escolares. Según Freire (1997), “la educación es un acto de valentía y confianza, donde cada sujeto se asume como capaz de decir su palabra en el mundo” (p. 98). Crear espacios seguros para expresarse es parte esencial de esa tarea.

La evaluación de la actividad (**Tabla 16**) permite identificar logros significativos en el desarrollo integral de los estudiantes, así como áreas puntuales de mejora para fortalecer experiencias futuras. Desde una perspectiva reflexiva, se aprecia que la mayoría del alumnado logró apropiarse del contenido y expresarlo con claridad, lo que se ve reflejado en la alta cantidad de estudiantes que alcanzaron niveles satisfactorios en los distintos indicadores evaluados (**Gráfica 13**). En particular, sobresale el dominio comunicativo y la seguridad con que se desarrollaron ante el público, aspectos fundamentales en una actividad de difusión.

Este desempeño evidencia un proceso educativo que trascendió el conocimiento teórico, permitiendo que los estudiantes construyeran aprendizajes significativos a través de la práctica, la colaboración y la exposición pública. La integración de diversas áreas curriculares también favoreció la expresión de múltiples competencias, mostrando la efectividad de una metodología activa y transversal. El entusiasmo con que los niños participaron y la forma en que compartieron sus experiencias personales fortalecieron no solo su sentido de pertenencia, sino también la conexión emocional con el proyecto.

Sin embargo, la evaluación también pone de relieve algunos retos que deben considerarse para futuras intervenciones. La necesidad de mejorar la organización en ciertos grupos, el uso limitado de apoyos visuales y la dependencia ocasional de la guía docente sugieren que es importante seguir fortaleciendo la autonomía y las habilidades expositivas del alumnado. Asimismo, los episodios de nerviosismo frente al público indican que, aunque se logró un ambiente de confianza general, algunos estudiantes aún requieren

acompañamiento específico para desarrollar mayor seguridad en contextos de presentación.

En conjunto, la evaluación de esta actividad refleja un balance positivo, destacando el impacto pedagógico y formativo del proyecto. La experiencia no solo permitió mostrar aprendizajes, sino también construir comunidad, sensibilizar sobre el cuidado ambiental y reafirmar el valor del trabajo colaborativo y creativo.

Fase 3. Intervención: Momento 10. Consideraciones

Actividad 14. Árbol de logros

Durante esta actividad, los niños y niñas regresan al aula con una tarea previa: han aplicado una pequeña encuesta a sus padres, madres, tutores u otros familiares acerca de su percepción sobre los huertos escolares (**Anexo 3**). Esta encuesta, sencilla pero significativa, tenía como objetivo conectar el proyecto escolar con el contexto familiar, permitiendo que los estudiantes indagaran cómo sus seres cercanos valoran el cultivo de plantas, el cuidado del medio ambiente y la educación sustentable.

Una vez en clase, se organiza una dinámica grupal en la que cada estudiante comparte lo más relevante que obtuvo de su encuesta. Se toma nota de las respuestas en un cartel o pizarra, identificando coincidencias, opiniones llamativas y aprendizajes comunes. A partir de estas ideas, el grupo reflexiona en conjunto y elabora una lista colectiva de lecciones aprendidas relacionadas con el cuidado de las plantas, la alimentación saludable, la sostenibilidad y el trabajo en equipo.

Como cierre de la actividad, el grupo construye un “Árbol de logros”. Esta figura simbólica es elaborada en un mural o cartulina grande, donde el tronco y las ramas representan el crecimiento del grupo a lo largo del proyecto. Cada estudiante recibe una hoja de papel con forma de hoja natural, en la cual escribe un aprendizaje importante o un

logro personal alcanzado durante el proceso. Estas hojas se pegan en el árbol, dando como resultado una representación visual de los frutos que ha dejado el trabajo en el huerto escolar.

La actividad responde a una necesidad pedagógica fundamental: reconocer y valorar los aprendizajes adquiridos en una experiencia educativa práctica, como lo es el proyecto de huerto escolar. Este tipo de iniciativas favorecen una educación significativa, que conecta lo aprendido con la vida cotidiana de los estudiantes, permitiéndoles desarrollar habilidades sociales, ecológicas y cognitivas. Tal como afirma Zabalza (2000), “la familia representa el primer entorno de socialización y, cuando se vincula activamente con el proceso educativo, los aprendizajes cobran mayor profundidad y permanencia” (p. 137).

El uso de encuestas permite integrar a las familias en el proceso educativo, ampliando el diálogo escuela-hogar y reconociendo la importancia de la comunidad como aliada en la formación integral de los niños. Además, la sistematización de los resultados refuerza en los estudiantes competencias de comunicación oral, análisis y síntesis de información.

Por otro lado, la creación del Árbol de logros tiene un fuerte componente emocional y simbólico. Se convierte en una herramienta para celebrar el proceso vivido, reconocer avances personales y colectivos, fortalecer la autoestima y promover un ambiente de respeto, colaboración y valoración mutua entre compañeros. El acto de escribir y compartir un logro refuerza el sentido de pertenencia al grupo y permite que los estudiantes hagan consciente su evolución dentro del proyecto.

La reflexión promovida en esta actividad también invita a cuestionar y confrontar las prácticas pedagógicas y sociales que han formado parte del desarrollo del proyecto. Se analiza, por ejemplo, hasta qué punto los estudiantes lograron aplicar en casa lo aprendido

en el huerto; si las familias comprenden y apoyan este tipo de iniciativas; o si existen barreras culturales, económicas o de conocimiento que limitan la participación o el impacto del proyecto.

A través de la escala estimativa (**Tabla 17**), se pudo observar que la mayoría de los niños y niñas lograron desempeñarse de manera satisfactoria en los indicadores propuestos, lo que refleja un proceso educativo exitoso y enriquecedor.

Desde el enfoque evaluativo, la actividad permitió valorar no solo los conocimientos adquiridos, sino también las habilidades comunicativas, sociales y emocionales desarrolladas a lo largo del proyecto. Los resultados (**Gráfica 14**) mostraron que 16 estudiantes expusieron con claridad la información obtenida de las encuestas aplicadas en casa, reconociendo coincidencias y diferencias entre sus experiencias y las de sus compañeros. Esto evidencia un nivel de análisis adecuado para su etapa de desarrollo, así como un avance en la capacidad de escucha y reflexión colectiva.

En cuanto al reconocimiento de logros personales, 20 estudiantes expresaron con claridad un aprendizaje significativo relacionado con el proyecto, lo que denota una apropiación consciente del proceso vivido. Esta capacidad para identificar y verbalizar un logro propio se traduce en una mayor autoestima y en el fortalecimiento del sentido de logro individual dentro de una experiencia compartida.

El aspecto creativo y simbólico de la actividad también fue altamente valorado. La mayoría de los alumnos elaboró sus hojas con esmero, destacando no solo el contenido del aprendizaje escrito, sino también el cuidado en la decoración y presentación. Esto demuestra un vínculo emocional con la actividad y una actitud positiva hacia el cierre del proyecto.

Además, se evidenció un alto nivel de involucramiento familiar. 19 estudiantes mostraron evidencia clara de haber dialogado con sus familias y de haber conectado ese intercambio con el contenido del proyecto, lo que resalta la importancia de estrategias pedagógicas que fortalezcan el vínculo entre la escuela y el hogar.

Fase 3. Intervención: Momento 11. Avances

Actividad 15. Inauguración del huerto

La actividad consistió en organizar una ceremonia especial para inaugurar el huerto escolar, como parte del cierre de una de las etapas más significativas del proyecto comunitario. Desde días antes, tanto docentes como estudiantes se prepararon con entusiasmo para este momento. Se cuidaron detalles como la limpieza del huerto, la decoración con materiales reciclados elaborados por los propios niños y la preparación de los certificados.

El día del evento, el espacio se llenó de emoción. Se invitó a todos los grupos del jardín de niños y también se contó con la participación de madres, padres y familiares. Durante la ceremonia, cada niño y niña recibió un certificado de “Cuidador de la Naturaleza”, como símbolo del compromiso y la participación que demostraron a lo largo del proyecto. Estos reconocimientos fueron entregados de forma individual, y el grupo completo posó para una foto en el huerto, lo cual selló este momento tan especial para los pequeños.

En palabras de Poggi (2010), “evaluar es una práctica social y ética que implica valorar los procesos de construcción de sentido y no solo la adquisición de contenidos” (p. 101). El acto de entregar un certificado simbólico de “Cuidador de la Naturaleza” no fue un simple formalismo, sino una estrategia para reforzar la identidad, la autoestima y la conciencia ecológica de cada niño dentro de un proceso comunitario.

Además, durante la actividad se compartieron algunas sugerencias sencillas y prácticas sobre cómo seguir cuidando el huerto, con la intención de mantener el interés tanto de los niños como de sus familias. También se les animó a seguir participando en futuras actividades, ya que el huerto no solo es un espacio de aprendizaje, sino un lugar vivo que necesita cuidado continuo y colaboración de toda la comunidad escolar.

Esta actividad tuvo como objetivo visibilizar los avances del proyecto y reconocer el esfuerzo colectivo de los niños y niñas en la creación y mantenimiento del huerto. Entregar certificados simbólicos responde a una estrategia educativa que busca reforzar el sentido de logro, pertenencia y responsabilidad. Para los pequeños, recibir un reconocimiento frente a sus compañeros y seres queridos representa una experiencia significativa que fortalece su autoestima y compromiso.

Desde el punto de vista educativo, esta actividad también responde al enfoque de proyectos comunitarios, en donde no solo importa el producto final (en este caso, el huerto), sino todo el proceso vivido, los aprendizajes construidos en comunidad y la posibilidad de compartir lo aprendido con otros. Además, involucrar a las familias y a otros grupos del plantel refuerza la idea de que el cuidado del medio ambiente es una tarea colectiva, no exclusiva del aula.

Esta actividad se alinea con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, ya que promueve la participación, el aprendizaje situado, el respeto por la naturaleza y la colaboración entre escuela y comunidad. Asimismo, se fomenta la formación de ciudadanos responsables, críticos y comprometidos con su entorno desde los primeros años de vida.

La ceremonia fue bien recibida tanto por los niños como por las familias. El ambiente fue cálido, festivo y muy emotivo (**Ilustración 15**). Los niños se mostraron orgullosos de recibir su certificado y de mostrar el huerto a sus padres. Según Bruner (1997), “cuando un

niño se siente autor de su aprendizaje, su motivación y su comprensión se profundizan” (p. 73). Las familias expresaron su agradecimiento y admiración por el trabajo realizado. Esto permitió reforzar la comunicación escuela-familia y abrió nuevas posibilidades para involucrarlos de manera más activa.

Si bien los resultados (**Tabla 18**) evidencian un alto nivel de participación y apropiación por parte de los niños, la entrega simbólica de certificados no solo validó el esfuerzo de cada niño, sino que contribuyó a fortalecer la construcción de identidad como sujetos activos y responsables dentro de su comunidad escolar.

El evento, no solo cumplió con una función celebratoria, sino que se constituyó como una poderosa estrategia de evaluación formativa. Los gestos espontáneos de los niños al compartir con orgullo sus logros, al explicar detalles del huerto a sus familias o al colaborar con sus pares, revelaron procesos de aprendizaje genuinos que trascienden las prácticas escolares tradicionales. En este sentido, la evaluación no se centró únicamente en calificar desempeños, sino en reconocer avances personales y colectivos en el desarrollo de actitudes, valores y habilidades socioambientales (**Gráfica 15**).

Asimismo, la participación de las familias permitió ampliar la forma de evaluar, al generar un espacio donde los aprendizajes pudieron ser compartidos y validados por múltiples voces. Esto demuestra que la evaluación, cuando se construye desde una perspectiva comunitaria, puede convertirse en una herramienta para fortalecer vínculos, generar sentido y proyectar nuevas acciones conjuntas.

Reorientación de la acción y nueva planificación del proyecto

Tras la implementación inicial del proyecto, se llevó a cabo una evaluación exhaustiva que permitió identificar diversas situaciones que afectaron negativamente su desarrollo y continuidad. A pesar del entusiasmo manifestado por los niños y el personal

educativo en las primeras etapas, surgieron varios factores que comprometieron tanto la sostenibilidad del proyecto como su impacto a largo plazo (**Ilustración 16**).

Uno de los principales problemas detectados fue la falta de un plan de mantenimiento a largo plazo, lo que dificultó dar seguimiento adecuado a las actividades y asegurar el cuidado constante del huerto escolar. Esta carencia provocó una rápida pérdida de organización en la rutina de cuidado, debilitando el compromiso de los participantes. Como advierte Hernández (2011), “la planificación es un componente indispensable para garantizar la viabilidad y continuidad de los proyectos educativos” (p. 98), y su ausencia puede generar discontinuidades perjudiciales para el aprendizaje.

Además, factores externos imprevistos incidieron de manera considerable. La presencia de gatos callejeros en la zona del huerto generó una situación de riesgo, ya que los animales comenzaron a contaminar el espacio con orina, lo cual comprometió la higiene del área, afectó la calidad de las plantas cultivadas y generó preocupación por la seguridad de los niños. Esta situación obligó a desechar algunas de las plantas afectadas y provocó una pérdida de motivación por parte de los niños y niñas, quienes, al notar el deterioro del huerto y la desaparición de sus plantas, mostraron desinterés y frustración.

A lo anterior se sumó la falta de una infraestructura adecuada para proteger el espacio del huerto. La ausencia de una protección perimetral eficaz facilitó el ingreso de los animales, haciendo imposible controlar la situación y garantizando un entorno seguro para el desarrollo del proyecto. Todos estos factores llevaron a una pausa forzada en las actividades, lo que demandó una revisión profunda de las estrategias empleadas y una reorientación necesaria de la planificación.

Frente a este escenario, se tomó la decisión de replantear el proyecto, reconociendo los aprendizajes surgidos de la experiencia inicial. Como parte de esta nueva planificación,

se propuso retomar el eje del cuidado de las plantas, pero bajo una lógica más reflexiva, organizada y adaptada a las condiciones del entorno.

Para ello, se seleccionaron cinco especies vegetales que por sus características sensoriales y facilidad de manejo resultaban apropiadas para el trabajo con niños en edad preescolar: fresa, cedrón, stevia, lavanda y apio. Se diseñaron actividades que permitieran a los niños familiarizarse con cada una de estas plantas, explorando sus formas, colores, texturas y especialmente sus aromas, con el fin de fortalecer su vínculo afectivo y cognitivo con el entorno natural. A través de la observación, la experimentación y el juego, se promovió el desarrollo de habilidades sensoriales, científicas y sociales.

En paralelo, se buscó un nuevo espacio físico que reuniera mejores condiciones para el cuidado de las plantas, con mayor resguardo y accesibilidad para los niños. Se evaluaron las opciones disponibles dentro del entorno escolar, priorizando aquellos lugares que ofrecieran mayor seguridad, iluminación natural y control de acceso para evitar la repetición de los problemas anteriores. Esta búsqueda responde a la importancia de ofrecer entornos seguros y estimulantes que favorezcan el aprendizaje activo, tal como lo señala SEP (2022): “la organización del espacio en la educación preescolar debe responder a las necesidades de exploración, autonomía y seguridad de los niños” (p. 53).

Finalmente, se llevó a cabo el trasplante de las plantas seleccionadas al nuevo espacio, como una acción concreta para dar cierre al proyecto (**Ilustración 17**). Este momento representó el acto final del proceso planificado con los niños, permitiendo culminar con éxito la experiencia vivida. A través de esta actividad simbólica y significativa, se ofreció un cierre positivo que reafirmó el compromiso con el cuidado del entorno y fortaleció la experiencia pedagógica.

Si bien el proyecto formal concluyó con el trasplante, se acordó que el personal de la escuela continuará con el cuidado y mantenimiento de las plantas, asegurando su conservación y permitiendo que, eventualmente, puedan seguir siendo parte de futuras actividades educativas. De esta forma, se garantiza que el esfuerzo invertido perdure en el tiempo y que los aprendizajes obtenidos sirvan de base para nuevas propuestas.

El proyecto “Mi pequeño huerto” se convierte en una experiencia educativa muy valiosa y que realmente hace la diferencia dentro del contexto de educación preescolar (**Tabla 19**). A través de una secuencia cuidadosamente planificada y centrada en el Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABPC), se logró no solo acercar a los niños al mundo natural, sino también promover actitudes de respeto, cooperación, responsabilidad y conciencia socioambiental, en plena sintonía con el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

En cuanto a la conciencia socioambiental, los resultados muestran un impacto positivo y profundo. Un 76% de los niños (19 de 25) logró identificar con claridad la importancia del cuidado de las plantas, demostrando una comprensión auténtica de sus necesidades básicas y su papel en el entorno. Este aprendizaje no se limitó a lo cognitivo, sino que se tradujo en acciones concretas de cuidado y respeto hacia la naturaleza, como se evidencia en la participación de la mayoría del grupo en tareas como el riego, la observación y la protección del huerto. Solo un estudiante mostró desinterés marcado, lo cual representa un porcentaje menor y esperable en una población diversa. El hecho de que ningún niño haya sido evaluado en nivel bajo en este criterio refuerza el éxito del enfoque metodológico empleado.

Desde la perspectiva del desarrollo integral y la cultura de paz, el proyecto también arrojó resultados altamente satisfactorios. El 80% del grupo trabajó de forma colaborativa, respetando turnos e ideas de sus compañeros. Este dato evidencia que el espacio del

huerto y sus actividades asociadas se convirtieron en un contexto ideal para fomentar habilidades socioemocionales fundamentales como la empatía, la escucha activa y la cooperación. Además, 15 niños lograron expresar ideas y emociones respecto al cuidado del medio ambiente de forma verbal o gráfica, lo que muestra avances en la conciencia emocional y reflexiva. Aunque algunos necesitaron apoyo, es importante destacar que el entorno creado permitió a cada niño participar desde sus posibilidades, con respeto por los distintos ritmos de desarrollo.

En lo referente a la implementación del enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, el proyecto alcanzó un nivel de desempeño muy alto. El 88% de los niños se involucró con entusiasmo en actividades prácticas y vivenciales, como la germinación de la cebolla, la elaboración de productos naturales (shampoo, fertilizante, jabón), y la construcción del huerto con apoyo familiar. Estas experiencias multisensoriales y contextualizadas favorecieron la apropiación significativa del conocimiento, el desarrollo de habilidades científicas tempranas y la integración de saberes transversales, tal como lo reflejan los 18 alumnos que lograron relacionar el aprendizaje con el cuidado personal, el arte, los valores y la ciencia. El vínculo emocional con el proyecto también se fortaleció notablemente: 20 niños mostraron un alto nivel de compromiso y pertenencia con su rol en el huerto escolar, lo que ratifica la eficacia del modelo comunitario en la construcción del sentido de responsabilidad y participación.

En suma, este proyecto demuestra que los proyectos comunitarios no solo son viables en la educación preescolar, sino que son altamente recomendables por su potencial formativo integral. A través de un diseño didáctico que prioriza el juego, la vivencia, el diálogo y la colaboración, los niños no solo aprenden sobre las plantas, sino que se forman como ciudadanos conscientes, empáticos y activos, con una comprensión inicial —pero genuina— de su papel en el cuidado del planeta y en la convivencia pacífica con los demás.

El impacto del proyecto también se extendió a las familias y a la comunidad escolar, promoviendo un ambiente de corresponsabilidad, afecto y compromiso compartido, aspectos esenciales para una educación transformadora desde la primera infancia. Si bien se identificaron algunas áreas de mejora (como fortalecer la expresión reflexiva en algunos niños y consolidar estrategias de mantenimiento del huerto a largo plazo), el balance general es altamente positivo.

Este proyecto puede tomarse como un buen ejemplo para futuros trabajos en el nivel preescolar que busquen integrar el desarrollo cognitivo, socioemocional y comunitario bajo una perspectiva ambiental y ética, como lo promueve la Nueva Escuela Mexicana.

Narrativa 2. “Huellas verdes: Cómo cuidar a los animales y su hábitat”

Fase 1, según Latorre (2005): Planificar

El proyecto surge como respuesta a una problemática identificada en la comunidad escolar: la falta de conciencia colectiva sobre la importancia del respeto y cuidado hacia los animales y su entorno natural. Esta situación se manifiesta en la ausencia de hábitos responsables de interacción con los seres vivos, el desconocimiento del impacto que tienen nuestras acciones cotidianas en los ecosistemas locales, y una desconexión emocional e intelectual entre los niños y el medio ambiente.

La comunidad, incluidos los niños, padres de familia y otros actores sociales, parece mostrar escasa sensibilidad frente a las necesidades de los animales, tanto domésticos como silvestres. Este desconocimiento y desinterés favorecen comportamientos indiferentes o incluso dañinos hacia los animales, como el maltrato, el abandono de mascotas, o la falta de participación en acciones de protección ambiental.

Durante actividades como lluvia de ideas, observaciones guiadas y expresiones gráficas de experiencias personales con animales, se pudo diagnosticar lo siguiente:

- Muchos niños conocían animales únicamente por medios digitales o productos culturales (televisión, juguetes), sin haber tenido un contacto directo o significativo con ellos.
- Las experiencias de cuidado hacia animales eran superficiales, basadas en normas impuestas más que en una comprensión genuina de sus necesidades como seres vivos.
- Existía poca conciencia sobre los ecosistemas y la relación que los animales tienen con su entorno (por ejemplo, no sabían cómo afecta la contaminación a la fauna).

- Las familias, en su mayoría, no promueven una cultura de protección ambiental o de interacción respetuosa con los animales, lo que limita la consolidación de valores socioambientales en los niños.

Entre las causas de este problema, se encuentra un débil vínculo entre los niños y la naturaleza, propiciado por un estilo de vida urbano, digitalizado y poco experiencial, además de la falta de modelos positivos en el entorno familiar y social, que evidencien conductas responsables hacia los animales.

SEP (2022). Plan de estudios para la educación preescolar. Subraya la importancia de desarrollar en los niños una conciencia ética y ambiental desde sus primeros años. Se promueve el eje de pensamiento crítico como articulador de proyectos que vinculen el entorno natural y social.

Esta propuesta resulta fundamental, ya que formar una conciencia ambiental desde edades tempranas permite sentar las bases para una ciudadanía responsable. Al promover el pensamiento crítico, los niños no solo aprenden sobre su entorno, sino que desarrollan la capacidad de cuestionar y transformar prácticas poco sostenibles. En este sentido, el diseño de proyectos educativos en contextos reales cobra gran valor pedagógico.

UNESCO (2014). Educación para el desarrollo sostenible. Resalta que la educación ambiental en la infancia debe ser experiencial, participativa y basada en el contexto local. El juego simbólico, la exploración directa y la expresión artística son estrategias clave para construir vínculos afectivos con la naturaleza.

Esta perspectiva permite reconocer que el aprendizaje significativo en la primera infancia ocurre a través de la vivencia directa. Las estrategias mencionadas permiten no solo adquirir conocimientos, sino también desarrollar empatía y compromiso hacia el

entorno. Incorporar estas formas de expresión en el aula promueve una educación inclusiva y emocionalmente conectada con el medio ambiente.

Piaget y Vygotsky. Ambos teóricos coinciden en que el aprendizaje en la infancia se basa en la interacción con el entorno. Piaget enfatiza el valor de la experiencia concreta, mientras que Vygotsky destaca la importancia del contexto social y cultural en el desarrollo de competencias y valores.

Estos aportes sustentan la necesidad de diseñar actividades que combinen la exploración activa del medio ambiente con el trabajo colaborativo. Reconocer que el aprendizaje se construye desde la experiencia vivida y la interacción social valida las propuestas pedagógicas basadas en proyectos comunitarios, donde los niños participan como sujetos activos en su propio proceso formativo.

Capra y Luisi (2014). La visión sistémica de la vida. Postulan que el respeto por los ecosistemas debe basarse en el entendimiento de que todos los seres vivos están interconectados. Esta comprensión puede iniciarse en la infancia mediante actividades integradas y transversales.

Este enfoque es especialmente relevante para fomentar en los niños una mirada integral del mundo. Si desde pequeños se les ofrece la oportunidad de comprender las relaciones entre los seres vivos y su entorno, se les forma en una ética del cuidado. La transversalidad en las actividades educativas permite articular saberes, valores y habilidades en torno a una convivencia armónica con la naturaleza.

Estas fuentes coinciden en que proyectos educativos centrados en el respeto por los animales y la naturaleza son una herramienta clave para fomentar el pensamiento crítico, la ética y el compromiso comunitario desde la primera infancia.

Ahora bien, si se implementa un proyecto educativo en preescolar que permita a los niños interactuar activamente con animales y ecosistemas a través de experiencias significativas, el juego simbólico, la expresión artística y el trabajo colaborativo, entonces se promoverá el desarrollo de una conciencia socioambiental, hábitos de respeto y cuidado hacia los seres vivos, y se fortalecerá la participación de la comunidad en la protección del entorno natural.

Esta hipótesis planteada, se fundamenta con estudios y experiencias previas que han demostrado que proyectos educativos integradores y vivenciales tienen un impacto positivo en el desarrollo de hábitos prosociales y de respeto por el medio ambiente. Por ejemplo:

- Camacho y Solís (2020) documentaron cómo el cuidado de un huerto escolar en preescolar generó actitudes de responsabilidad y cooperación.
- Benavides y Torres (2018) encontraron que la convivencia con animales en entornos escolares promueve la empatía y reduce conductas agresivas

. A través del enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABPC), se busca no solo promover el aprendizaje cognitivo sobre los animales y su entorno, sino también cultivar una actitud ética y responsable hacia ellos. La hipótesis de acción plantea un cambio tangible: formar niños y niñas que sean agentes activos del cuidado ambiental desde sus primeros años, en un entorno donde la escuela actúe como catalizador del cambio comunitario.

Fase 2, según Latorre (2005): Actuar

Plan de acción

Este proyecto tiene un objetivo tan claro como ambicioso: fomentar la conciencia ambiental y desarrollar hábitos de respeto hacia los animales y sus hábitats. Y lo mejor de todo es que no lo hace desde la teoría fría, sino desde lo vivencial, lo lúdico y lo colaborativo. Aquí, los niños no solo escuchan y repiten, sino que experimentan, crean, sienten y reflexionan.

El proyecto se propone cuatro metas específicas muy concretas. Primero, que los niños aprendan a identificar los distintos animales que viven en diversos ecosistemas, entendiendo qué necesitan para vivir y estar bien. Luego, se busca desarrollar en ellos la empatía y la responsabilidad, ya sea mediante el cuidado simbólico de una mascota o con actividades donde se pongan en los zapatos (o patas) de otro ser vivo. También se trabaja para que toda la comunidad escolar se contagie de estas buenas prácticas, generando un ambiente de respeto y cuidado hacia la naturaleza. Finalmente, se trata de juntar lo que ya sabían los niños con lo nuevo que van aprendiendo, todo a través del juego, el arte y la reflexión.

Fases del proyecto a partir de la NEM

El proyecto se desarrolla en tres fases muy bien pensadas. En la fase de planeación, los niños comienzan con actividades como lluvias de ideas, dibujos libres y la creación de un mapa de ruta del proyecto. Aquí se rescata lo que ya saben, se despierta su interés y se empieza a construir colectivamente el camino que recorrerán.

Después llega la fase de acción, que es donde se vive lo más emocionante. Los niños se involucran en simulaciones, juegos, estaciones temáticas y hasta en el cuidado de animales simbólicos o reales. También elaboran carteles y participan en actividades que

les permiten comprender mejor las necesidades de los animales y desarrollar hábitos de respeto y protección. Todo esto acompañado de mucho diálogo y reflexión crítica.

La última fase es la intervención, donde se integran los aprendizajes y se hace eco de lo vivido. Se dramatizan historias, se exponen aprendizajes, se crea un mural de compromiso y se escriben cartas a la comunidad. Es el momento de compartir, comprometerse y dejar una huella, tanto dentro como fuera del aula.

Implementación del plan

Para que esto sea efectivo, se necesitan recursos, desde materiales sencillos como cartulinas, colores y hojas, hasta espacios como el aula, el patio y zonas comunes de la escuela. Además, se cuenta con el apoyo fundamental de las familias, otros docentes y la comunidad vecina. El proyecto está diseñado para llevarse a cabo en tres semanas, con 15 sesiones, tiempo suficiente para dejar una marca duradera.

Cada uno tiene un rol importante en este plan. El docente es quien guía todo el proceso: lo diseña, lo facilita y lo evalúa. Los niños son los protagonistas activos, los que viven la experiencia. Las familias apoyan con tareas, se involucran en las actividades finales y ayudan a transmitir el mensaje en casa. Y la comunidad escolar escucha, observa y también aporta su mirada.

En cuanto a la metodología, el proyecto se basa en el Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABPC), donde se toma una problemática real y cercana —el cuidado de los animales— y se convierte en el eje de todo el proceso. A esto se le suma un enfoque transversal, que trabaja áreas como lenguaje, ciencias, valores y conciencia ambiental, todo de manera integrada.

Las estrategias didácticas están diseñadas para enganchar a los niños desde lo que más les gusta: el juego y la exploración. Se incluye juego simbólico (como jugar a ser

veterinarios o granjeros), observación directa de insectos y animales, dramatizaciones, producciones gráficas como carteles o murales, trabajo en equipo y mucha reflexión guiada. Todo esto ayuda a que los aprendizajes no solo se queden en la cabeza, sino también en el corazón.

Además, se busca incluir activamente a la comunidad. Se escriben cartas a los vecinos, se colocan murales en espacios comunes de la escuela y se organizan exposiciones abiertas donde los niños muestran lo que aprendieron. Las familias también son invitadas a ver dramatizaciones y otras presentaciones finales, haciendo del proyecto una experiencia verdaderamente compartida.

El proyecto se lleva a cabo entre el 10 y 28 de febrero de 2025, aprovechando los espacios disponibles como el aula, el patio escolar y la biblioteca, que se adaptarán para las distintas actividades (**Tabla 20**). La evaluación será continua, mediante la observación directa, conversaciones guiadas, escalas estimativas, análisis de los productos elaborados y la participación de los niños.

Fase 3, según Latorre (2005): Observar

Observar y anotar resultados

Durante la implementación del proyecto, se observaron y documentaron evidencias significativas que demuestran avances en el aprendizaje y la concienciación ambiental de los niños. A través de registros anecdóticos, portafolios de trabajo, reflexiones grupales y productos finales (carteles, maquetas, dramatizaciones), se evidenció un alto nivel de motivación, entusiasmo y apropiación del tema por parte de los estudiantes. La observación directa permitió constatar que los niños no solo reconocían a diversos animales y sus hábitats, sino que también eran capaces de proponer acciones para su cuidado, como no tirar basura, cuidar el agua o respetar a los animales callejeros.

Asimismo, se registró una mejora progresiva en el lenguaje expresivo, el trabajo colaborativo y la empatía. Las actividades como el cuidado simbólico de una mascota (globo), la creación de cartas a la comunidad y la exposición final, mostraron cómo los niños interiorizaron valores de respeto y responsabilidad hacia los seres vivos.

En cuanto a la participación familiar, las anotaciones reflejaron una respuesta positiva, ya que varios padres asistieron a las actividades comunitarias, colaboraron con materiales y mostraron interés por replicar algunas acciones en el hogar. Esta vinculación fue clave para fortalecer el impacto del proyecto dentro y fuera del aula.

Supervisar actuaciones

A lo largo del desarrollo del proyecto, se realizó una supervisión constante de las actividades, tanto en términos de contenido como de logística. Se revisaron los tiempos de implementación, el uso adecuado de los materiales, la participación de los niños, y la pertinencia de las estrategias empleadas. La observación sistemática durante las sesiones permitió realizar ajustes oportunos, como adaptar actividades según el clima, reestructurar algunos grupos de trabajo para favorecer la equidad, y reforzar el acompañamiento a los niños con mayor dificultad de integración.

Asimismo, se monitoreó el cumplimiento de los objetivos didácticos propuestos en cada fase. Las rúbricas de observación ayudaron a identificar qué niños lograban verbalizar ideas sobre el cuidado de los animales, reconocer su entorno y participar de manera activa. Esta evaluación formativa favoreció una intervención más personalizada y sensible a las necesidades del grupo.

También se supervisó la comunicación con las familias. Aunque se utilizaron medios como carteles informativos y reuniones breves, se detectó la necesidad de diversificar los

canales de comunicación para asegurar que todos los padres recibieran la información de manera oportuna.

Detección de posibles fallas

A pesar de los importantes logros alcanzados en el desarrollo del proyecto, el proceso de seguimiento permitió identificar una serie de dificultades que, en distintos momentos, afectaron la implementación óptima del mismo. Estas limitaciones, si bien no opacaron los avances obtenidos, representaron retos importantes que es necesario considerar para futuras intervenciones educativas de corte comunitario y ambiental.

Una de las principales dificultades detectadas fue la inasistencia recurrente de varios niños, especialmente durante actividades clave del proyecto. Este hecho limitó considerablemente su participación continua y afectó la posibilidad de que vivieran el proceso completo de manera significativa. Las ausencias frecuentes obstaculizaron su integración en la dinámica grupal y provocaron una fragmentación en la comprensión de los contenidos abordados. Como resultado, se generaron diferencias notables entre los niveles de apropiación del aprendizaje de los niños que asistieron de forma constante y aquellos que tuvieron una presencia intermitente. Esta situación no solo afectó su desempeño individual, sino también la cohesión del grupo, ya que algunas actividades colaborativas se vieron comprometidas por la falta de continuidad de ciertos participantes.

Vinculado estrechamente con lo anterior, se evidenció una desigualdad en la participación. La falta de continuidad en la asistencia de algunos estudiantes derivó en un menor nivel de compromiso y comprensión respecto a sus compañeros. Esto impactó negativamente en el trabajo colectivo, pues dificultó la fluidez de la colaboración en actividades grupales, como la elaboración de maquetas, presentaciones o carteles, donde se requería que todos los niños tuvieran un conocimiento común previo sobre los animales

y su hábitat. Además, esta desigualdad también repercutió en el clima emocional del grupo, al generar cierta frustración en aquellos niños que debían compensar la falta de participación de sus pares.

Otro aspecto crítico identificado fue la existencia de limitaciones en la comunicación con las familias. En varios casos, se observó que la información relativa a las actividades planeadas, los avances del proyecto y las tareas que requerían acompañamiento familiar no llegaron de manera oportuna ni clara a todos los hogares. Esto afectó el grado de involucramiento de algunas familias, reduciendo su participación y debilitando el acompañamiento que podían brindar a sus hijos. Esto dejó claro la necesidad urgente de establecer mecanismos de comunicación más eficaces y accesibles, como la implementación de grupos de mensajería instantánea, agendas escolares con recordatorios visuales, o incluso boletines informativos enviados físicamente con los niños. Asegurar una comunicación fluida y constante entre la escuela y las familias resulta clave para consolidar la corresponsabilidad en los procesos formativos.

Finalmente, otro obstáculo importante fue el relacionado con las condiciones climáticas y logísticas. Algunas actividades diseñadas para realizarse al aire libre, como las exploraciones en el entorno o las dramatizaciones de animales en espacios abiertos, tuvieron que ser modificadas o pospuestas debido a lluvias u otras condiciones meteorológicas desfavorables. Esta situación evidenció la necesidad de contar con planes alternativos bien estructurados y espacios cubiertos adecuados que permitan la reprogramación flexible de actividades sin comprometer los objetivos pedagógicos. En este sentido, la planificación debe prever posibles contingencias para garantizar la continuidad del proyecto sin perder la coherencia didáctica ni el entusiasmo de los niños.

En conjunto, estos desafíos ofrecen valiosas lecciones para mejorar la gestión de proyectos comunitarios en el nivel preescolar. Abordar estos aspectos de manera proactiva

permitirá fortalecer futuros proyectos, hacerlos más inclusivos, equitativos y sostenibles, y garantizar que cada niño, independientemente de sus circunstancias, tenga la oportunidad de participar plenamente en experiencias de aprendizaje significativas.

Fase 4, según Latorre (2005): Reflexionar

En esta fase se revisarán las actividades aplicadas, dividiéndolas según las respectivas fases y momentos establecidos en el ABPC. Asimismo, se realizará una reflexión crítica sobre cada una de ellas, considerando su pertinencia, impacto y relación con los objetivos planteados.

Fase 1. Planeación: Momento 1. Identificación

Actividad 1. ¿Qué animales conozco?

Durante la primera fase, se anunció que comenzaría un proyecto centrado en un tema que a la mayoría de las niñas y niños les resultaba familiar, cercano y emocionante: los animales. No fue necesario decir mucho para que de inmediato se generara un ambiente cargado de entusiasmo. Con escuchar la palabra "animales" fue suficiente para que surgieran espontáneamente las primeras voces diciendo cosas como "¡Yo tengo un gato!" o "Mi abuelita tiene gallinas". La conversación se fue encendiendo de manera natural, con intervenciones cortas pero llenas de emoción y conocimiento previo.

Se planteó una pregunta abierta que funcionó como detonante: "¿Qué animales conocemos y dónde los encontramos?". A partir de ahí, se abrió un diálogo colectivo en el que comenzaron a aparecer nombres de animales de todo tipo. Algunos mencionaban animales domésticos como perros, gatos, peces o loros. Otros hablaban de animales de granja como vacas, caballos, gallinas o borregos. También surgieron los animales salvajes, como leones, elefantes, tigres o jirafas, que la mayoría conocía por libros, películas o visitas al zoológico. No faltaron los animales pequeños que viven en jardines, patios y parques,

como mariposas, hormigas, abejas o caracoles. Cada aporte era recibido con atención, y poco a poco se fue formando una especie de mapa mental en el pizarrón, donde se clasificaban los animales según su hábitat o características visibles.

“El aprendizaje significativo se construye a partir de los conocimientos previos del alumno, reorganizados a través del nuevo contenido” (Ausubel, citado en Coll, 1990, p. 125). La pregunta abierta permite activar estos conocimientos previos, generando una interacción que da paso a un aprendizaje más profundo y duradero, desde lo que los niños ya saben o han experimentado.

Después de esta conversación inicial, se propuso salir a dar una caminata por los alrededores de la escuela. No fue una salida cualquiera: fue una observación guiada, una actividad intencionada que invitaba a mirar el entorno con ojos más atentos. Durante el recorrido, se animó al grupo a prestar atención a todos los signos de vida animal que pudieran encontrar. No se trataba solo de ver animales grandes o llamativos, sino también de descubrir lo pequeño: los insectos que caminan entre las hojas, los pájaros que revolotean entre las ramas, las plumas en el suelo, los rastros en la tierra, los sonidos escondidos entre los árboles. Se tomaron notas, se hicieron preguntas y se compartieron descubrimientos en voz alta. En algunos casos, se encontraron hormigueros activos; en otros, se observaron aves sobre los techos o postes, y no faltaron las lombrices que asomaban entre la tierra húmeda.

Al volver al aula, el grupo se reunió nuevamente y se lanzó una nueva consigna: ahora que ya se había hablado y observado animales, cada uno podría compartir qué le gustaría aprender sobre ellos. La respuesta fue una lluvia de ideas rica y diversa. Algunos querían saber qué comen ciertos animales, otros preguntaban cómo se cuidan, por qué algunos se enferman, cómo nacen, cómo se defienden, por qué hay animales que ya no existen, y otros simplemente querían entender por qué algunos son tan diferentes de otros.

Las respuestas no se limitaron a la curiosidad, también reflejaron emociones y vínculos: hubo quienes mencionaron que querían aprender a cuidar mejor a sus mascotas o saber cómo ayudar a los animales en la calle. Todo lo dicho fue registrado, valorado y organizado para servir como base para las siguientes etapas del proyecto.

La actividad que se desarrolló en esta jornada cumple múltiples propósitos educativos al mismo tiempo que despierta el interés genuino del grupo. Se trata de una actividad rica, integradora y profundamente significativa. En primer lugar, favorece la activación de conocimientos previos, permitiendo que cada niño y niña parta de su propia experiencia, lo cual es clave para un aprendizaje auténtico. Además, al promover la expresión oral de forma libre y respetuosa, se fortalece el lenguaje, la escucha activa y la convivencia.

Esta actividad se enmarca en un enfoque exploratorio y constructivista, donde el aprendizaje parte de la realidad concreta y los intereses de las y los estudiantes. El tema de los animales, por su cercanía y diversidad, permite trabajar contenidos de distintas áreas de manera transversal: ciencias naturales, lenguaje, artes visuales, conciencia ambiental, emociones y valores como el respeto por los seres vivos.

La observación del entorno escolar como parte de la actividad, por ejemplo, responde a la necesidad de vincular el aprendizaje con el contexto inmediato. A través de esta práctica, se desarrollan habilidades de pensamiento científico como la observación detallada, la comparación, la formulación de hipótesis y la inferencia. A su vez, al ser una experiencia colectiva, fortalece los lazos del grupo, fomenta el diálogo y permite la construcción conjunta del conocimiento.

Por otro lado, la lluvia de ideas no solo cierra la actividad de forma participativa, sino que funciona como un excelente recurso diagnóstico: ofrece información valiosa sobre los

intereses del grupo y brinda pistas sobre cómo estructurar las próximas fases del proyecto para que tengan sentido, coherencia y valor educativo.

La evaluación de la actividad (**Tabla 21**) permite realizar una reflexión amplia sobre el valor pedagógico de las experiencias de aula que parten de los intereses genuinos del grupo y se conectan con el entorno inmediato. En este caso, el tema de los animales actuó como un eje articulador que posibilitó el despliegue de saberes previos, la construcción colectiva del conocimiento, el fortalecimiento del lenguaje oral, y el desarrollo de la sensibilidad hacia los seres vivos, logrando una propuesta educativa integral y transversal.

Al observar los resultados de la escala estimativa (**Gráfica 16**), se puede apreciar un alto nivel de participación y apropiación por parte de las niñas y niños. La mayoría alcanzó niveles “satisfactorios” en los distintos indicadores, lo que sugiere que la actividad logró responder adecuadamente tanto a los propósitos pedagógicos como a las necesidades e intereses del grupo. En particular, el hecho de que 18 estudiantes hayan demostrado conciencia sobre el respeto y la protección de los seres vivos, evidencia que no se trató solo de una actividad informativa, sino formativa, que impactó en la construcción de valores fundamentales para la convivencia con el entorno natural y social.

El uso de preguntas abiertas y el diálogo espontáneo que se generó en la primera fase permiten identificar un enfoque didáctico centrado en el estudiante, donde el docente no actúa únicamente como transmisor de contenidos, sino como mediador y facilitador del aprendizaje. Esta modalidad de enseñanza fomenta la participación, estimula el pensamiento crítico y crea un espacio seguro para la expresión de emociones, saberes e interrogantes. La escucha atenta y la valoración de cada intervención fortalecen el sentido de pertenencia al grupo, al tiempo que permiten visibilizar la diversidad de experiencias y contextos familiares que cada niño o niña trae consigo.

Por otro lado, la decisión de salir al entorno inmediato para realizar una observación guiada constituye una estrategia metodológica clave. No solo promueve el contacto directo con el objeto de estudio, sino que habilita un tipo de aprendizaje experiencial que resulta difícil de reemplazar con materiales impresos o recursos audiovisuales. La caminata permitió que las y los estudiantes se conviertan en pequeños exploradores del mundo natural, desarrollando habilidades como la atención, la discriminación visual, la comparación, y la formulación de preguntas a partir de lo que observan. Esta experiencia concreta da lugar a aprendizajes más duraderos, porque están anclados en vivencias reales y significativas.

Otro aspecto a destacar es el potencial diagnóstico de esta actividad. La lluvia de ideas final no sólo sirvió como cierre participativo, sino que ofreció a la docente una rica fuente de información para planificar las siguientes etapas del proyecto. Las preguntas y comentarios emitidos por los alumnos reflejan curiosidad, empatía, preocupación ambiental y deseo de aprender, lo que brinda indicios claros sobre los temas que despiertan mayor interés. Esto permite que la planificación se mantenga flexible, abierta y adaptada a las dinámicas del grupo, algo fundamental en propuestas basadas en proyectos.

Además, la actividad se presenta como una oportunidad para vincular distintos campos de conocimiento: desde las ciencias naturales, al comprender hábitats, características y necesidades de los animales; hasta el lenguaje oral, al fomentar la expresión de ideas, anécdotas y emociones. También se da lugar al desarrollo de la conciencia ambiental, la exploración artística y la reflexión ética. Esta integración de áreas es fundamental para formar ciudadanos críticos, sensibles y comprometidos con el entorno, capaces de comprender la interdependencia entre los seres vivos y actuar con responsabilidad frente al medio ambiente.

“La interdisciplinariedad permite abordar temas complejos desde distintas áreas del saber, enriqueciendo la comprensión y promoviendo aprendizajes integrales” (Tobón, 2010, p. 78). Hablar de animales no se limita a lo biológico; también implica lenguaje, ética, arte y convivencia. Esto hace de la actividad una plataforma ideal para el desarrollo integral.

En cuanto al indicador relacionado con el contexto local, se observa que casi todos los estudiantes lograron vincular sus observaciones y experiencias con el entorno cercano, lo que contribuye a reforzar su identidad territorial y comunitaria. Aprender desde lo que les rodea fortalece el arraigo, el sentido de pertenencia y la comprensión de que el conocimiento no es algo ajeno o abstracto, sino algo que se construye desde lo vivido.

Finalmente, vale la pena subrayar que esta experiencia va más allá del simple aprendizaje sobre animales. Lo que se construye aquí es una forma de mirar el mundo: con atención, respeto, curiosidad y apertura. La actividad no sólo enseña sobre la diversidad de especies o sus características, sino que educa para la convivencia con lo vivo, para la observación reflexiva, para el diálogo y la participación colectiva. Desde esta perspectiva, la evaluación no solo mide logros, sino que da cuenta de un proceso que transforma tanto a quienes aprenden como a quienes enseñan.

Fase 1. Planeación: Momento 2. Recuperación

Actividad 2. Mi experiencia con animalitos

Durante la jornada del 10 de febrero, se inició la actividad, explicando que cada niño tendría la oportunidad de dibujar un animal que conociera o que fuera especial para él o ella, ya fuera por haberlo visto, convivido o escuchado hablar de él.

Los pequeños recibieron hojas blancas, crayones y colores. Mientras dibujaban (**Ilustración 18**), algunos niños hablaban entre ellos sobre qué animal elegirían, si un perrito

que tienen en casa, un caballo que vieron en una granja, un gato que siempre duerme en su calle, o incluso un elefante que conocen solo por los cuentos y documentales.

A medida que terminaban sus dibujos, se invitaba, de uno en uno, a pasar al frente para compartir su creación. Con el dibujo en mano y la mirada entre nerviosa y emocionada, cada niño relató lo que sabía sobre su animal. Algunos hablaban con mucho entusiasmo: “Este es mi perro Rocky. Duerme conmigo y le gusta la sopa.” Otros compartían con ternura: “Esta es mi gatita Luna. Se esconde cuando llega alguien.” Hubo quienes hablaron de animales con los que nunca han tenido contacto físico, pero que admiran profundamente: “Este es un tigre. Corre muy rápido y vive en la selva. Yo quiero verlo algún día.”

“La narración de experiencias propias fortalece la autoestima, promueve la construcción de identidad y el desarrollo del lenguaje oral” (Cassany, 2006, p. 112). Cuando los niños narran sus vivencias relacionadas con animales, no solo practican el uso del lenguaje, sino que también construyen sentido sobre quiénes son y qué valoran. Esta dimensión identitaria se fortalece cuando se les da voz y se reconoce su saber.

En sus relatos, los niños mencionaban aspectos sobre el comportamiento del animal, qué come, cómo se cuida, dónde vive y qué relación tienen con él. Algunos se limitaban a decir cosas simples, pero muy significativas: “Los perritos necesitan amor y agua” o “a los peces no se les saca del agua porque se mueren”. Cada intervención fue recibida con respeto y atención por el grupo, lo cual fortaleció el ambiente de escucha, empatía y valoración de la experiencia del otro.

Después de que todos compartieron sus dibujos y relatos, la docente organizó con ellos la creación de un mural. Se eligió un espacio visible del aula donde, uno a uno, fueron pegando sus dibujos, decorando el borde con huellitas de animales recortadas en papel de colores, y escribiendo debajo de cada dibujo una frase dictada por cada niño, relacionada

con lo que había contado. El mural quedó como un gran collage de vivencias, conocimientos y emociones.

Esta actividad se desarrolló con la finalidad de rescatar los saberes previos de los niños en relación con los animales, pero también con un objetivo más profundo: abrir una puerta para la expresión emocional, el desarrollo del lenguaje oral y gráfico, y la formación de valores como el respeto, la responsabilidad y la empatía hacia los seres vivos.

En el nivel preescolar, es fundamental partir de lo que los niños ya conocen y han experimentado. No se trata solo de enseñar nuevos contenidos, sino de crear lazos entre sus vivencias personales y los nuevos aprendizajes. En este caso, el tema de los animales no es ajeno a su mundo: muchos conviven con ellos, los ven en la televisión, los escuchan en cuentos, o los observan en el entorno. Por eso, pedirles que dibujen y hablen sobre un animal que conocen no solo activa su memoria, sino también sus emociones y su sentido de pertenencia a un grupo donde sus experiencias son valoradas.

Además, el hecho de pasar al frente y compartir su dibujo, estimula la seguridad emocional, fortalece su autoestima y refuerza el lenguaje oral. Al articular lo que saben y sienten, los niños aprenden a comunicar, a narrar, a organizar sus ideas y, sobre todo, a escuchar y respetar las ideas de los demás. En esta etapa, cada intervención es una oportunidad de aprender no solo de la maestra, sino también de sus compañeros.

La construcción del mural cumple diferentes propósitos educativos. Por un lado, permite visibilizar lo trabajado y da permanencia al contenido compartido, convirtiéndose en un recurso al que se puede volver para reflexionar, comparar o ampliar. Por otro lado, promueve la identidad grupal, ya que cada niño ve su aporte como parte de una creación colectiva. También favorece el pensamiento visual, que en la infancia temprana es clave para consolidar aprendizajes.

Tras concluir la actividad de dibujo y socialización en torno a los animales, la docente procedió a analizar con detenimiento el proceso vivido, centrándose especialmente en la evaluación de los aprendizajes y actitudes observadas en los niños y niñas durante la jornada. Este momento permitió obtener información valiosa sobre el desarrollo integral de cada estudiante, revelando sus avances y necesidades en diversas áreas formativas.

Desde una perspectiva evaluativa (**Tabla 22**), la actividad fue una oportunidad auténtica para valorar el lenguaje oral de manera significativa. Al observar y escuchar atentamente a cada niño durante su exposición, se pudieron identificar distintos niveles en el uso del vocabulario y la coherencia del discurso (**Gráfica 17**). Aunque la mayoría logró expresarse de manera clara, utilizando palabras relacionadas con el entorno animal y sus experiencias personales, algunos evidenciaron limitaciones en la construcción de frases o mostraron un vocabulario más restringido. Estos hallazgos, lejos de ser vistos como deficiencias, fueron asumidos como puntos de partida para planificar futuras estrategias de acompañamiento y enriquecimiento lingüístico.

Por otro lado, la observación de la interacción grupal permitió evaluar de forma cualitativa aspectos socioemocionales fundamentales en la etapa preescolar. La mayoría de los niños mostró una actitud atenta y respetuosa durante las exposiciones de sus compañeros. Este comportamiento, aunque a simple vista podría pasar desapercibido, refleja una interiorización progresiva de valores como el respeto y la escucha activa. En los casos donde esto no fue tan evidente, la docente registró la necesidad de fortalecer estos aspectos mediante dinámicas grupales que fomenten la empatía y la regulación emocional. “Las habilidades sociales y emocionales se aprenden en la interacción, y la escuela debe ofrecer múltiples oportunidades para practicarlas” (Bisquerra, 2003, p. 39). Al escuchar, comentar y empatizar con los relatos de otros, los niños desarrollan competencias

esenciales como el respeto, la empatía y la autorregulación, fundamentales para su desarrollo personal y social.

Un aspecto particularmente significativo en la evaluación fue la relación que los niños establecieron entre el bienestar animal y las acciones humanas. La gran mayoría logró verbalizar, con sus propias palabras, ideas relacionadas con el cuidado, la alimentación y la protección de los animales. Esto reveló no solo un conocimiento previo, sino también una sensibilidad en formación respecto al vínculo que los seres humanos establecen con otras formas de vida. La naturalidad con la que hablaron sobre dar amor, no lastimar o alimentar adecuadamente a sus mascotas, evidenció una comprensión incipiente pero sólida del valor del cuidado y la responsabilidad, elementos esenciales para formar ciudadanos conscientes.

En cuanto a la empatía, tanto en la manera de hablar sobre sus propios animales como al escuchar los relatos ajenos, los niños demostraron una capacidad notable para ponerse en el lugar del otro, para sentir ternura, preocupación o admiración. La docente valoró especialmente los momentos en que, espontáneamente, algunos expresaban frases como “¡qué lindo tu perrito!” o “yo también quiero un gato así”. Estos gestos, aparentemente simples, tienen un profundo valor educativo y fueron considerados indicadores claros del desarrollo de la empatía.

Finalmente, al analizar los resultados de la escala estimativa, la docente notó con satisfacción que la mayoría de los indicadores fueron alcanzados de forma satisfactoria por la gran mayoría del grupo. Sin embargo, la evaluación no se quedó únicamente en los datos numéricos. A partir de la observación y el registro, la docente reconoció la riqueza cualitativa del proceso: cada dibujo, cada relato, cada comentario entre compañeros, fue una ventana abierta al mundo interior de los niños, a sus experiencias, afectos y saberes.

Este tipo de evaluación, realizada desde una mirada integral, permitió a la docente no solo constatar aprendizajes, sino también visualizar rutas para seguir acompañando a sus estudiantes. Entendió que cada intervención infantil fue una muestra auténtica de su nivel de desarrollo y que la evaluación, en el contexto del nivel preescolar, no debe limitarse a medir, sino principalmente a comprender, a interpretar y a actuar en consecuencia. Así, la actividad no solo cumplió con los propósitos pedagógicos propuestos, sino que también ofreció herramientas valiosas para enriquecer la práctica docente futura.

Fase 1. Planeación: Momento 3. Planificación

Actividad 3. Exploradores en acción: Creando nuestro mapa de ruta

Se organizó el aula para recibir a los niños con una propuesta distinta, que rompiera un poco con la rutina habitual. En el centro del salón, sobre una manta colorida, se colocó un enorme papel bond extendido, junto a una caja llena de imágenes de animales, tijeras, pegamento, crayones y marcadores.

Cuando ya estaban todos, se invitó al grupo a sentarse en círculo, un formato que de entrada generó cercanía y favoreció la participación. Con voz animada, se les planteó un reto: "Hoy nos convertiremos en exploradores de animales. Vamos a crear nuestro propio mapa de ruta para recorrer distintos ecosistemas y descubrir qué animales viven en cada uno. ¿Están listos para la aventura?" Los ojos de los niños se abrieron con asombro, y muchas manos se alzaron de inmediato para decir "¡Sí!".

Entonces comenzó el diálogo. Se presentó el papel como un mapa que todavía no tenía forma, porque les correspondía a ellos darle sentido. Para motivar la participación, se hicieron preguntas sencillas pero certeras, como:

– "¿Qué animales creen que encontraremos en nuestro recorrido?"

– “¿Dónde creen que vive cada uno?”

– “¿Cómo podríamos hacer para que nadie se pierda en esta aventura?”

Las respuestas no se hicieron esperar: unos mencionaban leones, otros delfines, vacas, tucanes, tiburones, gallinas y hasta dragones. No se descartó ninguna respuesta, sino que se aprovechó cada intervención para invitar a pensar. “¿Un dragón? ¡Qué interesante! ¿Y si no existe en la vida real, podrá formar parte de nuestro mapa imaginario?” Eso abrió una puerta al pensamiento creativo y al respeto por las ideas propias y ajenas. “Aceptar todas las respuestas, incluso las fantásticas, es una forma de valorar la creatividad infantil y fomentar el pensamiento divergente” (Gardner, 2001, p. 79). Permitir que los niños integren animales reales e imaginarios les enseña que su pensamiento es valorado. Esto fortalece la autoestima y da espacio a la imaginación como camino para el conocimiento.

Una vez identificados algunos de los animales, comenzaron a hablar sobre los ecosistemas. Se mostraron tarjetas con palabras e ilustraciones que decían: selva, océano, desierto, granja, polo, bosque, entre otros. Los niños fueron eligiendo con cuál querían comenzar y, poco a poco, se organizó el mapa. Para cada ecosistema, seleccionaron imágenes de animales que pensaban que podían vivir ahí o los dibujaron ellos mismos. Pegaron delfines en el mar, monos en la selva, camellos en el desierto, pingüinos en el polo, y así sucesivamente.

Después, con flechas grandes y coloridas, trazaron un recorrido entre cada uno de estos ecosistemas, como si se tratara de un juego de mesa gigante. Las flechas señalaban el camino a seguir y representaban el orden en que iban a profundizar el estudio de cada ecosistema en las próximas clases. El mapa ya no era solo un papel: era una guía visual, un producto colectivo, un acuerdo de grupo. “La representación espacial y la planificación en los niños se fortalecen con actividades que les permitan anticipar y organizar acciones”

(Piaget, 1975, p. 132). Este componente del mapa estimula habilidades cognitivas complejas como la planificación, la organización espacial y la secuenciación, claves para la formación de estructuras mentales más elaboradas.

Para finalizar, cada niño o niña explicó lo que había puesto en el mapa. Algunos hablaban de su animal favorito, otros contaban por qué lo habían colocado en ese lugar, otros explicaban por qué el camino tenía que pasar primero por la selva y no por la granja. El grupo escuchaba con atención y celebraba las intervenciones de sus compañeros.

Mientras tanto, se registraban observaciones, tomaban fotos y reforzaba cada intervención con comentarios como “¡Qué buena observación!”, “¡No lo había pensado así!”, “Eso también pasa en la naturaleza”. Fue una actividad cargada de sentido, de interacción genuina y de aprendizaje significativo.

A través de esta actividad, se evidenció cómo una propuesta aparentemente sencilla puede dar lugar a una gran cantidad de aprendizajes diversos e integrados. No se trató únicamente de clasificar animales o de hacer un dibujo en grupo, sino de construir colectivamente un conocimiento con sentido, donde el juego, la palabra, la escucha y la participación fueron pilares fundamentales.

En primer lugar, los niños desarrollaron habilidades cognitivas como la observación, la asociación lógica entre animales y hábitats, la categorización y la representación espacial al trazar caminos. Al tener que decidir qué animales pertenecían a cada ecosistema, ejercitaron el razonamiento y aplicaron conocimientos previos. Aunque muchos no usaban términos científicos, demostraban una comprensión conceptual clara al decir, por ejemplo, “el pez necesita agua”, “el oso polar no vive en el desierto porque hace mucho calor”, o “las gallinas viven donde hay granjas”.

En segundo lugar, se promovieron habilidades lingüísticas y comunicativas. Al tener que responder preguntas, justificar elecciones y explicar el mapa, los niños pusieron en juego su vocabulario, mejoraron su expresión oral y aprendieron a estructurar ideas. Incluso aquellos que habitualmente se mostraban más callados, se animaron a participar porque el ambiente era contenedor y respetuoso.

En tercer lugar, la actividad fortaleció habilidades socioemocionales como la empatía, el respeto por las ideas de otros, el trabajo colaborativo y el manejo de turnos. El formato de círculo ayudó a que todos se vieran, se escucharan y se sintieran parte de algo común. Al tener un objetivo compartido –crear un mapa para explorar juntos– el grupo funcionó como equipo, compartiendo materiales, cediendo el turno y celebrando los aportes ajenos.

También se activaron aprendizajes vinculados a la educación ambiental y al cuidado del planeta, pues al hablar de animales y hábitats, inevitablemente surgieron conversaciones sobre el respeto a la naturaleza, la protección de los animales y la importancia de conservar los lugares donde viven.

Finalmente, se trabajaron habilidades de planificación y anticipación, ya que el mapa no fue un simple collage, sino una ruta con orden y propósito. Los niños entendieron que, como exploradores, necesitaban una guía para no perderse, para saber por dónde empezar y por dónde seguir. Esta idea de organización previa es clave en procesos más complejos como proyectos, investigaciones o resolución de problemas.

Al momento de analizar los resultados obtenidos en la evaluación de la actividad **(Tabla 23)**, fue evidente que esta propuesta logró no solo despertar el interés de los niños, sino también movilizar aprendizajes relevantes que se reflejaron claramente en sus desempeños. Desde la perspectiva docente, la evaluación no se limitó a la recolección de

datos numéricos, sino que funcionó como una ventana para comprender cómo cada niño y niña se posicionó ante el reto, qué estrategias usaron para resolverlo y cómo interactuaron dentro del grupo.

Uno de los aspectos más destacables fue la forma en que los niños lograron establecer relaciones coherentes entre animales y ecosistemas (**Gráfica 18**). La mayoría pudo identificar con lógica dónde vivía cada animal, utilizando no solo conocimientos previos, sino también inferencias construidas en el intercambio grupal. El indicador "Relaciona animales con su ecosistema de forma lógica" arrojó resultados altamente satisfactorios, con 17 niños en nivel "Satisfactorio" y solo uno en "Insuficiente", lo que habla de una comprensión compartida y reforzada por el trabajo colectivo. Este dato permite ver cómo la construcción grupal potencia los aprendizajes individuales, y cómo el lenguaje, la imagen y el juego funcionaron como mediadores clave en el proceso.

En cuanto a la cooperación, si bien la mayoría de los niños se mostró abierta a compartir materiales y a colaborar, el hecho de que dos estudiantes hayan quedado en el nivel "Insuficiente" y otros dos en "Básico" evidencia que aún hay aspectos a fortalecer. Desde la mirada docente, estos casos permiten pensar en nuevas estrategias para asegurar una participación más equilibrada, como promover dinámicas de roles rotativos, reforzar acuerdos de convivencia antes de comenzar o generar instancias de metacognición que ayuden a los niños a identificar cómo se sienten al trabajar con otros y cómo podrían mejorar sus aportes al grupo.

El indicador "Comprende la idea del mapa como una ruta organizada para explorar" también ofreció información valiosa. Aunque 15 niños lo comprendieron satisfactoriamente, los 5 restantes quedaron en un nivel "Básico", lo cual invita a pensar que la noción de secuencia o planificación aún requiere ser trabajada con mayor intencionalidad. Como docente, esto se convierte en una alerta formativa: si bien el mapa se construyó

colectivamente, quizás haya que reforzar la idea de “orden” en las acciones, de forma más explícita, por ejemplo, incorporando metáforas visuales o actividades complementarias que ayuden a comprender que detrás de una organización espacial también hay una lógica temporal y operativa.

Por otro lado, el resultado más alentador surgió en el indicador "Muestra respeto por las ideas y turnos de sus compañeros", con 19 estudiantes en nivel "Satisfactorio" y solo uno en "Básico". Esta cifra no es menor: da cuenta de un clima de aula consolidado, donde los valores como la empatía, la escucha activa y el respeto mutuo no son meros enunciados, sino prácticas cotidianas. Como docente, este punto genera una gran satisfacción, ya que la educación emocional es un eje transversal que habilita todos los demás aprendizajes, y su presencia en la dinámica grupal es un logro que se viene construyendo con constancia.

Más allá de los números, esta evaluación reafirmó la importancia de observar con profundidad, de registrar no solo lo que los niños hacen, sino cómo lo hacen, qué emociones manifiestan, cómo resuelven conflictos o dudas, cómo negocian con sus pares, y de qué manera se posicionan ante una propuesta que desafía lo habitual. Evaluar no fue aquí un acto de calificación, sino de interpretación pedagógica, de lectura del proceso, de búsqueda de pistas para seguir acompañando el desarrollo integral de cada niño.

La evaluación realizada permitió confirmar que esta actividad fue mucho más que una consigna lúdica: fue una oportunidad para integrar conocimientos, ejercitar habilidades múltiples y, sobre todo, fortalecer una forma de aprender donde todos y todas encuentran un lugar desde donde aportar, construir y crecer. Como docente, esta reflexión refuerza la convicción de que cuando el aula se transforma en un espacio de juego, diálogo y respeto, la evaluación deja de ser una medición externa y se convierte en una herramienta viva, que orienta, ilumina y enriquece la práctica educativa.

Fase 2. Acción: Momento 4. Acercamiento

Actividad 4. Visita de especialista

Durante el desarrollo de la segunda fase del proyecto, correspondiente a la acción, se llevó a cabo una de las actividades más significativas y emotivas de toda la planificación: la visita de un especialista, específicamente un veterinario. Sin embargo, en esta ocasión, fue solo una caracterización cuidadosa para representar este papel, utilizando un disfraz y una actitud profesional que buscaba no solo captar la atención de los niños, sino también brindar una experiencia inmersiva y significativa.

La "veterinaria" explicó que venía a visitar el grupo para hablarles sobre el cuidado de los animales, su importancia como seres vivos y los compromisos que las personas deben asumir cuando tienen a su cargo a una mascota. Para que la experiencia fuera aún más real, trajo consigo varios animales vivos: una cachorrita juguetona, un patito amarillo, un pollito esponjoso y una tortuga tranquila y silenciosa. Cada uno fue presentado con su nombre (ficticio), y se les explicó a los niños sus características principales, sus necesidades básicas, lo que comen, cómo duermen y qué cuidados deben recibir.

Los niños y niñas tuvieron oportunidad de observar de cerca a los animales (**Ilustración 19**), algunos incluso pudieron acariciarlos con suavidad, siempre bajo supervisión y con instrucciones claras para evitar cualquier situación que pudiera incomodar o lastimar a los animalitos. A lo largo de la presentación, se promovió un ambiente de respeto, calma y observación consciente. Se realizaron preguntas abiertas para conocer lo que sabían los niños sobre estos animales, y sus respuestas, llenas de imaginación y ternura, enriquecieron el intercambio. "Aprender a cuidar es una experiencia educativa que involucra tanto el conocimiento como la sensibilidad ética" (Tonucci, 2005, p. 99). La actividad no solo aportó información científica sobre los animales, sino que promovió una

ética del cuidado, sensibilizando al grupo sobre las responsabilidades humanas ante los seres vivos.

Como cierre de esta experiencia, se realizó un anuncio especial: la tortuga, a la que llamaron "Burbuja", permanecería en el aula como mascota del grupo. Sería responsabilidad de todos cuidarla, alimentarla y procurar su bienestar. Para ello, se organizarían turnos rotativos diarios, en los cuales cada niño tendría la oportunidad de ser su cuidador por un día. Esta noticia generó una mezcla de emoción, sorpresa y responsabilidad. Inmediatamente, algunos niños comenzaron a ofrecerse voluntarios para ser los primeros en cuidarla.

La evaluación de esta actividad (**Tabla 24**) revela un alto nivel de participación y comprensión por parte del grupo de estudiantes, evidenciando el impacto positivo que tuvo la experiencia en su proceso formativo. A través de una metodología lúdica y simbólica, que incluyó la caracterización de un profesional y el contacto directo con animales reales, se logró fomentar el interés, la empatía y la reflexión sobre el cuidado de los seres vivos.

Los resultados obtenidos (**Gráfica 19**) en la escala estimativa permiten apreciar que la mayoría de los niños y niñas lograron interiorizar valores fundamentales como el respeto, la responsabilidad y la compasión. La disposición mostrada para asumir el cuidado de "Burbuja", la tortuga que permanecerá en el aula es una muestra clara del compromiso generado durante la actividad.

Además, el enfoque didáctico permitió no solo la transmisión de conocimientos sobre las necesidades de los animales, sino también el desarrollo de habilidades socioemocionales al interactuar de manera cuidadosa y respetuosa con sus compañeros y con los animales presentes.

En términos generales, esta evaluación evidencia que la actividad no solo fue significativa en términos pedagógicos, sino también formativa en lo personal, al fortalecer actitudes que contribuyen al desarrollo de una conciencia ética hacia los seres vivos.

Fase 2. Acción: Momento 5. Comprensión y producción

Actividad 5. Animales de la granja

En esta actividad, diseñada dentro del eje temático de los animales y su relación con el entorno, se propuso a los niños una experiencia vivencial centrada en la vida de los animales de la granja. Esta propuesta educativa se enmarcó en la Fase 2 del proceso pedagógico, correspondiente a la acción, específicamente en el momento 5, que promueve la comprensión y producción de saberes por medio de experiencias significativas y participativas.

La jornada inició con la proyección de un video educativo titulado “Los animales de la granja”, disponible en la plataforma YouTube, mediante el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=1XPRTcquewo> . Este material audiovisual permitió a los niños observar, de forma visualmente atractiva, distintos animales comunes en un contexto rural: vacas, cerdos, gallinas, ovejas y pollitos. Los niños, sentados en semicírculo, miraron atentamente el video mientras se pausaba estratégicamente en algunos momentos para generar preguntas o comentarios espontáneos.

Una vez finalizada la proyección, se generó un diálogo grupal para conversar sobre lo que habían visto. Se preguntó, por ejemplo: “¿Qué animal les gustó más?”, “¿Qué comen los cerditos?”, “¿Dónde viven las gallinas?”. Las respuestas fueron diversas y evidenciaron distintos niveles de comprensión y vocabulario, lo cual sirvió de diagnóstico y también como base para dar paso a una segunda parte mucho más vivencial.

A continuación, se les propuso a los niños convertirse en granjeros por un día. Se pidió imaginar que tenían su propia granja y que debían cuidar a sus animales, alimentarlos, asearlos y asegurarse de que estuvieran cómodos. Para hacerlo más real y dinámico, se prepararon cinco estaciones de juego simbólico, organizadas en diferentes rincones del aula, cada una con una consigna y materiales específicos:

Estación 1: Dar maíz a los pollitos. Se colocaron pequeños recipientes con granos de maíz de juguete o bolitas amarillas que los niños debían "dar" a figuras de pollitos elaboradas con papel o peluche.

Estación 2: Colocar plumas en la gallina. Aquí se dispuso una figura grande de gallina en cartón, a la cual los niños debían pegar o colocar plumas de colores en el cuerpo, representando el cuidado de su plumaje.

Estación 3: Enlodar al cerdito. En esta estación, se ofrecieron figuras de cerditos hechas con cartón o plástico, además de una bandeja con masa café o pintura marrón que simulaba barro. Los niños usaron sus manos para "embarrar" al cerdito, representando su ambiente natural.

Estación 4: Colocar algodón en la oveja. Aquí se presentó una oveja sin lana (dibujada o hecha con fieltro), y se les pidió a los niños colocar algodón en su cuerpo, evocando la lana blanca que caracteriza a este animal.

Estación 5: Ordeñar a la vaca. Se preparó una vaca de cartón con guantes quirúrgicos llenos de agua colgados como ubres. Los niños exprimían los guantes suavemente y observaban cómo salía el líquido, simulando el ordeño.

Cada niño rotó por las estaciones (**Ilustración 20**), permaneciendo un tiempo determinado en cada una, permitiendo así que todos tuvieran la oportunidad de

experimentar cada actividad. Se respetó un ritmo fluido pero controlado, con transiciones suaves acompañadas por la docente, favoreciendo el orden, la seguridad y el enfoque.

Al finalizar el recorrido, se realizó un círculo de reflexión. Se sentaron todos juntos en una ronda y conversaron sobre lo que hicieron. Se guió la reflexión con preguntas como: “¿Qué animal les gustó cuidar más?”, “¿Fue difícil ordeñar a la vaca?”, “¿Qué aprendimos sobre lo que comen los animales?”, entre otras. Varios niños compartieron sus emociones, opiniones y lo que recordaban del video o de las estaciones. “La metacognición comienza a desarrollarse cuando el niño es capaz de hablar sobre lo que hizo, cómo lo hizo y lo que aprendió al hacerlo” (Flavell, 1979, citado en Pozo, 2008, p. 34). Este cierre dialogado es clave para consolidar aprendizajes, ya que permite a los niños tomar conciencia de su propio proceso de conocimiento.

Finalmente, se reforzó la idea de que los animales de la granja son seres vivos que merecen atención, respeto y cuidado, no solo por lo que nos ofrecen (alimentos, materiales, compañía), sino porque forman parte importante del equilibrio del medio ambiente y del trabajo humano.

La realización de esta actividad tuvo un impacto altamente positivo en múltiples dimensiones del aprendizaje infantil. No fue simplemente un ejercicio de entretenimiento, sino una experiencia estructurada que permitió vincular saberes previos con nuevos conocimientos, todo a través del juego y la simulación.

Para los niños, ver el video fue un acercamiento visual y auditivo al tema. Muchos ya reconocían algunos animales, pero desconocían aspectos de su alimentación o de los cuidados que requieren. Este primer momento sirvió para nivelar los saberes previos y despertar el interés y la curiosidad.

Sin embargo, fue durante la realización de las estaciones donde se consolidó la verdadera apropiación del contenido. Al “vivir” lo que haría un granjero —dar de comer, asear, ordeñar, cuidar el pelaje— los niños construyeron conexiones mentales profundas y duraderas. Estaban activamente implicados, usando su cuerpo, sus sentidos y su imaginación para relacionarse con el tema. Esto potencia el aprendizaje significativo, ya que lo aprendido se asocia a una experiencia personal concreta.

También se fortalecieron valores y habilidades sociales. Al compartir los materiales, respetar los turnos en las estaciones, y escuchar las reflexiones de sus compañeros, se promovieron la empatía, el respeto mutuo y la cooperación. Además, muchos niños expresaron verbalmente sus ideas, lo cual fortaleció su competencia lingüística.

Las estaciones también tuvieron un componente sensorial importante: el tacto del algodón, la textura del “barro”, el peso del maíz, o la presión que se aplicaba al ordeñar la vaca. Estas sensaciones enriquecen el aprendizaje desde un enfoque integral, favoreciendo tanto el desarrollo motriz como la percepción.

La evaluación realizada (**Tabla 25**) evidencia de forma clara la efectividad de la propuesta pedagógica en cuanto a la apropiación de contenidos y el desarrollo de actitudes y habilidades clave en los niños participantes. Más allá de registrar resultados numéricos, la evaluación se convirtió en una herramienta diagnóstica y formativa que permitió interpretar el impacto real del proceso de enseñanza-aprendizaje y orientar futuras intervenciones.

Uno de los principales hallazgos que se desprenden de la evaluación es la alta proporción de desempeños satisfactorios en todos los indicadores (**Gráfica 20**). Esta tendencia positiva sugiere que los niños no solo lograron identificar y nombrar animales de la granja con precisión, sino que además comprendieron aspectos fundamentales sobre

sus cuidados y el entorno en el que habitan. Resulta relevante que 14 de los 15 niños evaluados hayan sido calificados como satisfactorios en los indicadores vinculados al reconocimiento de animales y la demostración de actitudes de respeto hacia ellos. Esto da cuenta de una apropiación sólida del contenido, potenciada por el enfoque lúdico y vivencial de la propuesta.

Otro aspecto destacable del proceso evaluativo es su carácter integral. La evaluación no se limitó a valorar el aprendizaje cognitivo, sino que incluyó dimensiones actitudinales y socioemocionales, como el respeto, la empatía y la escucha. En este sentido, se evidencia una coherencia con el enfoque de educación en valores y cultura de paz que atraviesa la actividad. El hecho de que 13 niños hayan mostrado comportamientos acordes con esta cultura refuerza la idea de que la experiencia no fue meramente informativa, sino transformadora, al fomentar relaciones armoniosas y prácticas cooperativas dentro del grupo.

El indicador con menor cantidad de desempeños satisfactorios fue el relacionado con la capacidad de relacionar el cuidado de los animales con el entorno y el trabajo humano. Aunque aún fue mayoritariamente positivo (12 satisfactorios), el hecho de que tres niños no alcanzaran completamente este nivel sugiere la necesidad de reforzar esta relación conceptual en próximas actividades. Podría tratarse de una dificultad asociada a la abstracción de esta noción o a la falta de experiencias previas suficientes. Esta observación permite a la docente replantear estrategias que profundicen el vínculo entre lo vivencial y lo reflexivo, quizás incorporando representaciones más explícitas del trabajo rural o fomentando comparaciones con el entorno urbano donde habitan los niños.

Otro elemento importante por considerar en la lectura de los resultados es el número reducido de participantes en relación con el total del grupo (15 de 25). Esto implica que la evaluación solo ofrece una visión parcial del grupo completo y que será necesario replicar

o adaptar la experiencia para los estudiantes ausentes, garantizando así la equidad en el acceso al aprendizaje. Además, es fundamental tener presente que las observaciones hechas se centran en un momento particular del proceso pedagógico, por lo que conviene considerarlas como parte de una evaluación continua que acompañe el desarrollo integral de cada niño a lo largo del tiempo.

La evaluación realizada en esta actividad permite afirmar que la propuesta cumplió con sus objetivos pedagógicos, mostrando una fuerte conexión entre lo lúdico, lo sensorial y lo conceptual. El carácter activo y participativo de las estaciones de juego simbólico favoreció una comprensión auténtica del contenido, mientras que el enfoque afectivo y social promovió valores fundamentales para la convivencia. A partir de los resultados obtenidos, se vislumbra un camino claro para continuar fortaleciendo el aprendizaje significativo, al mismo tiempo que se detectan oportunidades de mejora que enriquecerán las próximas intervenciones educativas. La evaluación, entonces, no fue solo un cierre, sino un puente hacia nuevas experiencias formativas. |

Actividad 6. Animales de la selva

Durante esta actividad, los niños y niñas del grupo se transformaron, simbólicamente, en pequeños exploradores de la selva (**Ilustración 21**). Como guía del proceso, se propuso un juego muy dinámico y lleno de imaginación: se trataba de “buscar” animalitos de la selva dentro del salón de clases, como si estuvieran en una expedición real. Los niños debían moverse con cautela, observar su entorno y simular que se adentraban en una selva frondosa llena de sonidos, colores y misterio. Esta propuesta se diseñó con base en la idea de que “el juego simbólico es una herramienta privilegiada del aprendizaje infantil, ya que permite representar, comprender y transformar la realidad a partir de la imaginación” (Vigotsky, 2000, p. 95).

Una vez que “encontraban” a un animal, cada alumno elegía uno que le llamara la atención. Luego, pasaban a una etapa más tranquila pero igualmente significativa: colorear la imagen de ese animal, cuidando los detalles y utilizando los colores que habían aprendido que lo caracterizan en su hábitat natural.

Posteriormente, con apoyo docente, cada estudiante recortaba su animal y lo preparaba para formar parte de una gran obra colectiva: un collage de animales selváticos, en el cual cada pieza se integraba como parte de una gran escena. Esta fue una oportunidad para que los niños vieran cómo su aportación individual se sumaba al trabajo grupal, generando sentido de pertenencia y colaboración.

Después, la actividad continuó con una segunda parte plástica: a cada niño se le entregó un plato de unicel, el cual pintaron con pintura verde, representando el suelo de la selva. Luego, pegaron sus animales (montados sobre palillos de dientes) para insertarlos en el unicel, simulando que estos estaban en su hábitat. De esta manera, cada uno armó una pequeña maqueta (**Ilustración 22**) que representaba una parte de la selva, y que al finalizar se expuso junto con las demás, creando una gran selva en miniatura.

La jornada concluyó con una reflexión colectiva, donde los niños, guiados por preguntas clave, pensaron en lo que comen los animales de la selva. Dialogaron sobre los diferentes tipos de alimentación: herbívoros, carnívoros, omnívoros, y sobre cómo cada especie se adapta a lo que el ecosistema les ofrece. Esta última parte permitió conectar lo artístico con lo científico, y sembrar curiosidad y respeto por la naturaleza.

Esta actividad se diseñó con el propósito de promover el aprendizaje significativo a través del juego simbólico, el arte y la exploración del entorno natural. Desde un enfoque lúdico y vivencial, se buscó acercar a los alumnos al conocimiento del ecosistema de la selva, sus animales y sus características principales.

Al jugar a ser exploradores, los niños no solo desarrollaron la imaginación, sino también habilidades sociales como el trabajo en equipo, el respeto por el turno de participación y la capacidad de escucha. La creación del collage y de la maqueta les permitió plasmar lo aprendido desde una perspectiva concreta y visual, facilitando la comprensión del contenido.

Además, la reflexión final sobre la alimentación de los animales fue una oportunidad para integrar saberes científicos con experiencias previas, promoviendo el pensamiento crítico en los pequeños. Se trató, en suma, de una actividad integral que favoreció el desarrollo cognitivo, emocional, social y motriz.

La evaluación de la actividad (**Tabla 26**) ofrece un panorama enriquecedor sobre el impacto que tuvo esta propuesta pedagógica en el desarrollo integral de los niños y niñas participantes. Al centrarse en una escala estimativa con indicadores cuidadosamente seleccionados (**Gráfica 21**), se logra identificar con claridad el nivel de logro alcanzado en distintos aspectos del proceso formativo. Esta mirada evaluativa, más allá de limitarse a calificar, funciona como una herramienta de análisis que permite comprender la profundidad del aprendizaje generado, así como detectar áreas que podrían fortalecerse en futuras intervenciones. Como señala Coll (2007), *“una evaluación auténtica debe centrarse en los procesos, no solo en los productos, considerando la diversidad de manifestaciones del aprendizaje”* (p. 42). En este sentido, se valoran los avances sin perder de vista la necesidad de estrategias más visuales o experienciales para afianzar ciertos conceptos.

Uno de los aspectos más destacables del proceso evaluativo es el elevado número de respuestas satisfactorias en todos los indicadores. Esto sugiere no solo una planificación adecuada de la actividad, sino también una ejecución efectiva que logró motivar e involucrar a los niños de manera activa. Por ejemplo, el hecho de que 14 de los 16 alumnos asistentes hayan logrado identificar características físicas y de comportamiento de los animales de la

selva indica una apropiación del contenido a partir de experiencias vivenciales. Este resultado refleja cómo el aprendizaje significativo cobra fuerza cuando se promueve desde lo lúdico y lo simbólico, elementos clave en esta propuesta.

En cuanto a la relación entre el trabajo realizado y el cuidado del medio ambiente, si bien también se evidencia un predominio del nivel satisfactorio (12 alumnos), es posible notar que hay dos estudiantes en nivel básico y otros dos en nivel insuficiente. Esta variabilidad revela una oportunidad importante: profundizar el componente ecológico desde estrategias más intencionadas que afiancen la conexión entre el juego simbólico y el pensamiento ambiental. Se infiere que, si bien se promovieron conversaciones sobre la biodiversidad y la importancia de los ecosistemas, algunos niños podrían beneficiarse de metodologías más concretas o visuales para afianzar estos conceptos.

El indicador que refiere a la expresión de emociones y reflexiones en torno a la vida en la selva muestra resultados particularmente alentadores. La totalidad de los alumnos se encuentra en niveles satisfactorio o básico, y ninguno en nivel insuficiente. Este dato resulta relevante ya que pone en evidencia que la actividad no solo promovió la adquisición de conocimientos científicos, sino que también facilitó la sensibilización emocional. Este tipo de logros fortalece la empatía y la conciencia ética desde edades tempranas, elementos esenciales para la formación de ciudadanos comprometidos con su entorno.

Por otro lado, en el ámbito de las habilidades sociales, los resultados también son positivos. El respeto por los turnos y la escucha activa fueron reconocidos como prácticas habituales entre los alumnos, con 14 en nivel satisfactorio. Si bien se observa una mínima presencia de respuestas en los niveles básico e insuficiente, esto no resta valor al desarrollo global de la competencia social en el grupo. Más bien, plantea la necesidad de seguir fomentando espacios donde el diálogo, la espera activa y la colaboración sigan siendo ejercitados como parte natural del proceso educativo.

Cabe destacar, además, que la evaluación no solo visibiliza logros, sino que también permite reflexionar sobre la pertinencia de los instrumentos utilizados. La escala estimativa, aunque útil, puede complementarse con registros anecdóticos o portafolios de trabajo que recojan evidencias más cualitativas del proceso, especialmente en actividades donde lo simbólico, lo emocional y lo artístico están tan presentes. Estos elementos, a menudo difíciles de capturar en escalas numéricas, son fundamentales para una evaluación integral y auténtica del aprendizaje.

La evaluación de esta actividad evidencia una experiencia educativa valiosa, donde los aprendizajes no se limitaron a lo cognitivo, sino que atravesaron dimensiones afectivas, sociales y ecológicas. La mayoría de los niños mostró un nivel de desempeño elevado, lo cual sugiere que las estrategias empleadas resultaron pertinentes y motivadoras. Sin embargo, la evaluación también invita a seguir afinando los recursos y enfoques para que todos los estudiantes, sin excepción, puedan alcanzar niveles más altos de comprensión, sensibilidad y participación. Este tipo de análisis es esencial para que la práctica docente evolucione de forma constante y se ajuste a las necesidades reales de los alumnos.

Actividad 7. Animales del mar

Durante esta jornada de la fase de acción, los niños vivieron una experiencia que combinó la observación, la creación, la expresión artística y el trabajo colaborativo en torno a un tema que despierta mucha curiosidad en esta etapa: los animales del mar. La actividad comenzó con una introducción breve y entusiasta sobre el mundo marino, despertando en los niños preguntas como: “¿Qué animales viven en el fondo del mar?” o “¿Cómo respiran los peces?”.

A continuación, se proyectó un video educativo especialmente seleccionado por la docente: “Animales del océano para niños”. El video, con su lenguaje accesible, imágenes

coloridas y narración amigable, captó inmediatamente la atención del grupo. Como señalan Hernández y Ventura (1998), “el uso de medios audiovisuales en la educación inicial permite acercar al niño a realidades no accesibles directamente, generando asombro, curiosidad y motivación por aprender” (p. 83). A lo largo de varios minutos, los niños observaron distintas especies marinas: peces de todos los colores, pulpos, medusas, tortugas marinas, tiburones, estrellas de mar, entre otros. Muchos de ellos reaccionaban con asombro, señalando la pantalla, murmurando entre ellos o repitiendo los nombres de los animales que más les llamaban la atención.

Después de la visualización, se realizó actividad de expresión gráfica: cada niño debía elegir uno de los animales marinos que más le hubiera gustado o que ya conociera, y hacer un dibujo de él. Además, debían pensar en un dato importante sobre ese animal, algo que recordaran del video o que ya supieran, para compartirlo al exponer su dibujo. Algunos mencionaron que los pulpos tienen ocho brazos, que las tortugas marinas ponen huevos en la arena, que las medusas flotan y pueden picar, o que los tiburones tienen muchos dientes afilados.

Una vez finalizados los dibujos, los niños pasaron al frente (**Ilustración 23**), uno a uno, para mostrar su trabajo. Al hacerlo, contaban qué animal eligieron, qué sabían de él y por qué lo habían elegido. Cada exposición fue recibida con atención y curiosidad, y se generaron pequeñas conversaciones entre ellos: “¡Yo también vi ese pez!”, “¡Ese es el que cambia de color!”, “¡Mi abuelito vio uno en la playa!”. La maestra se encargó de guiar, reforzar lo correcto, y ampliar algunos datos cuando era necesario.

Luego, en una segunda parte de la actividad, se organizaron estaciones de trabajo donde los niños crearon su propio “mar en una botella” utilizando frascos transparentes, agua teñida, brillantina, piedras, conchitas, plantas artificiales y figuras de animales marinos. Cada frasco se volvió una pequeña representación del ecosistema submarino

(Ilustración 24). Los niños trabajaron en parejas o pequeños grupos, y se ayudaban entre ellos a verter los materiales y a colocar los animalitos con pinzas o cucharitas, mientras comentaban lo que iban construyendo.

Finalmente, con todo lo trabajado, se organizó un proyecto colectivo: la creación de un acuario en el aula **(Ilustración 25)**. Los niños participaron activamente en el montaje, decidieron qué materiales colocar, cómo distribuir los animales, y quiénes serían los “guías” para explicar a los visitantes. Se acordó invitar a otros grupos del jardín a visitar el “acuario” y escuchar lo que los niños podían contar sobre el fascinante mundo submarino.

Esta actividad fue diseñada como parte de la fase de comprensión y producción del proyecto, con el objetivo de profundizar en el tema de los animales marinos, integrando diversas competencias: cognitivas, comunicativas, emocionales y sociales. En esta etapa se busca que los niños comprendan los contenidos de manera significativa y comiencen a producir saberes a partir de la exploración, el análisis y la creación.

El video sirvió de detonante visual y auditivo. En edades tempranas, los recursos audiovisuales facilitan la comprensión porque captan la atención, generan emoción y permiten observar fenómenos que no están al alcance inmediato del niño. Ver imágenes en movimiento de animales marinos les permitió conectarse con la temática desde la experiencia sensorial, que en el nivel preescolar es clave.

Pedirles que dibujaran y hablaran sobre un animal marino fue una manera de activar procesos de memoria, asociación, selección de información y expresión simbólica. Al verbalizar un dato relevante y exponerlo frente al grupo, los niños pusieron en práctica habilidades lingüísticas, de escucha activa y de construcción del conocimiento compartido.

Por otro lado, la creación del “mar en una botella” no solo fue una actividad artística, sino también una experiencia de construcción de significado: al seleccionar elementos, los

niños representaron lo que entendieron sobre el ecosistema marino. Esta manualidad también desarrolló la motricidad fina, la colaboración y la creatividad. Al cerrar con el montaje del acuario, se integró el trabajo individual y grupal en una propuesta que va más allá del aula: una exposición abierta que posiciona a los niños como protagonistas del conocimiento, capaces de enseñar a otros y mostrar lo que han aprendido.

Desde una perspectiva evaluativa (**Tabla 27**), la actividad evidenció no solo el grado de apropiación de los contenidos por parte de los niños, sino también la efectividad de la propuesta pedagógica para propiciar aprendizajes significativos en un marco colaborativo y experiencial. Al analizar los indicadores (**Gráfica 22**) registrados en la tabla evaluativa, se puede observar una tendencia ampliamente positiva en el desarrollo de competencias clave para esta etapa educativa.

Uno de los aspectos más relevantes que se desprende de la evaluación es la comprensión de las características del ecosistema marino. La mayoría de los niños que participaron lograron identificar y explicar, con sus propias palabras, elementos esenciales del mundo submarino. Este resultado permite inferir que la integración de recursos visuales, como el video educativo, y la posterior exploración artística y manual, facilitó la apropiación conceptual. Es importante destacar que no se presentaron desempeños insuficientes en este indicador, lo que sugiere que las estrategias didácticas empleadas lograron conectar con los distintos estilos de aprendizaje del grupo.

En cuanto a las habilidades socioemocionales y el trabajo colaborativo, los datos reflejan un alto nivel de cooperación entre pares. La creación del “mar en una botella” y el montaje del acuario colectivo fueron momentos clave donde los niños mostraron disposición para ayudar, compartir materiales y respetar turnos. El hecho de que ningún niño haya sido evaluado como insuficiente en esta dimensión sugiere que el clima del aula, las consignas claras y el rol mediador de la docente propiciaron interacciones respetuosas y solidarias.

El indicador relacionado con la comunicación y la expresión visual presenta una variabilidad mayor, con dos niños en nivel insuficiente. Este dato invita a reflexionar sobre posibles barreras en la expresión oral o gráfica que algunos niños pueden experimentar, y la necesidad de seguir diversificando las formas de representación del conocimiento. No obstante, la mayoría del grupo logró transmitir ideas con claridad y creatividad, evidenciando la conexión entre lo observado, lo recordado y lo producido.

La manipulación de materiales es otro aspecto para considerar. Aunque la mayoría demostró precisión y cuidado en el uso de los recursos, la presencia de un desempeño insuficiente sugiere que aún hay margen para fortalecer rutinas de respeto por los materiales y atención a los detalles en la ejecución de tareas. Esto es comprensible en esta etapa del desarrollo, donde la motricidad fina se encuentra en proceso de maduración, pero representa una oportunidad para diseñar actividades que permitan practicar y reforzar estos aspectos.

La baja asistencia registrada durante esta jornada (15 de 25 alumnos) representa un factor a considerar en el análisis global. La participación parcial puede haber influido tanto en la dinámica grupal como en el alcance general del aprendizaje. Para próximos encuentros, sería pertinente pensar estrategias que permitan incluir a quienes no pudieron asistir, ya sea mediante la socialización de los productos finales o el trabajo con pequeños grupos en días posteriores.

Finalmente, esta experiencia evaluativa permite visibilizar cómo la evaluación trasciende la simple medición de conocimientos. Se convierte en una herramienta para interpretar procesos, identificar fortalezas, ajustar estrategias y acompañar a cada niño en su trayecto personal de aprendizaje. Más que comprobar resultados, se busca comprender cómo los niños piensan, actúan, comunican y se relacionan en situaciones reales y

significativas. En ese sentido, la evaluación cobra un valor formativo esencial, alineado con una pedagogía que pone al niño en el centro como sujeto activo, curioso y capaz.

Actividad 8. Aves

En esta jornada del proyecto, dedicamos el día a uno de los animales más fascinantes y cotidianos para los niños: las aves. Desde muy temprano, los niños llegaron con emoción, muchos trayendo dibujos, fotos o pequeños carteles como parte de una tarea previa: investigar y preparar una pequeña exposición sobre un ave que les interesara.

La actividad comenzó con la exposición oral de los niños (**Ilustración 26**). Uno a uno, con mucha espontaneidad y orgullo, fueron pasando al frente para mostrar su ave. Algunos presentaron loros, colibríes, búhos, palomas o gorriones. Cada uno compartió lo que había aprendido: que los colibríes aletean muy rápido, que los búhos ven bien en la noche, que los loros pueden imitar sonidos humanos o que las palomas hacen sus nidos en los techos. Las exposiciones fueron diversas y, aunque algunos hablaron con más seguridad que otros, todos fueron escuchados con respeto y curiosidad. Fue un momento de reconocimiento, no solo del conocimiento, sino también del esfuerzo que cada niño puso en preparar su presentación.

Luego, se proyectó un video cuidadosamente seleccionado: “¿Qué son las aves?”. El contenido del video fue claro, breve y visualmente atractivo. A través de animaciones y explicaciones sencillas, se habló de las características principales de las aves: su cuerpo cubierto de plumas, sus picos, sus huevos, su capacidad de volar (aunque algunas no lo hacen) y los diversos hábitats donde pueden encontrarse. Los niños comentaban entre ellos mientras miraban: “¡Ese es el ave que yo dije!”, “¡Yo vi una así en el parque!”, “¡Mira cómo vuelan!”.

Después del video, se generó una charla guiada sobre la gran variedad de aves que existen en el mundo. Se habló de aves pequeñas como el colibrí y otras muy grandes como el cóndor, de aves marinas como la gaviota, y aves que no vuelan como el avestruz. Fomentamos preguntas y respuestas espontáneas, permitiendo que los niños compartieran lo que sabían o lo que les parecía curioso. La conversación fluida, cargada de preguntas y observaciones, generó un espacio de exploración crítica. Como sostiene Díaz Barriga (2006), “la pregunta como herramienta pedagógica favorece el desarrollo del pensamiento reflexivo desde edades tempranas” (p. 92).

A continuación, comenzó una parte más práctica y creativa. Los niños fueron invitados a crear su propia ave utilizando materiales diversos: cartulinas, hojas de colores, plumas decorativas, limpiapipas, botones, entre otros. Cada uno diseñó su ave con libertad, eligiendo colores, formas y nombres. Algunos crearon aves que ya conocían y otros inventaron aves fantásticas. Lo importante era dar forma a lo aprendido a través de la expresión artística.

Como cierre lúdico y simbólico, entregamos a cada niño un par de alas hechas de papel (**Ilustración 27**). Una vez colocadas, salieron juntos al patio a simular que eran aves. Corrieron, extendieron los brazos, aletearon con entusiasmo, jugaron a volar, a posarse, a alimentarse, y a hacer sonidos como sus aves. Fue un momento lleno de alegría, de imaginación en acción, donde el cuerpo también se convirtió en vehículo del aprendizaje.

Finalmente, reunidos en círculo, se realizó una breve reflexión grupal. Se habló sobre por qué es importante cuidar a las aves, qué cosas las dañan (como la contaminación, la caza o la destrucción de árboles), y cómo podemos ayudarlas desde nuestro entorno. Los niños mencionaron ideas como no tirar basura, no molestar sus nidos, plantar árboles o dejar agua para ellas en los patios. Se cerró la actividad con un mensaje sobre la

responsabilidad que tenemos con los seres vivos y cómo, al conocerlos, también aprendemos a respetarlos.

La actividad fue pensada para integrar diversas áreas del desarrollo infantil y consolidar aprendizajes desde la comprensión y la producción, tal como lo establece la Fase 2 del ABPC. En este caso, se trabajó en profundidad el tema de las aves, no solo como contenido biológico, sino como eje transversal para abordar habilidades cognitivas, expresivas, creativas, corporales y éticas.

El inicio con las exposiciones orales respondió a la necesidad de dar voz a los niños, permitir que compartieran lo investigado en casa, fortalecer la confianza en sí mismos y ejercitar la expresión verbal. Estas presentaciones también funcionaron como diagnóstico: permitió a la docente ver qué conocimientos previos traía el grupo y qué intereses particulares podían explorarse más adelante.

El uso del recurso audiovisual se justificó por su capacidad de reforzar visualmente conceptos ya introducidos y de ampliar el panorama con ejemplos concretos y llamativos. Las imágenes en movimiento, los sonidos y la narración amigable capturan la atención y generan una comprensión más completa, especialmente en edades tempranas donde el pensamiento concreto aún predomina.

La elaboración de aves con materiales diversos respondió a un doble propósito: por un lado, favorecer la motricidad fina y la coordinación viso-manual; por otro, permitir la representación simbólica del conocimiento adquirido. Los niños no solo recrearon lo que vieron o aprendieron, sino que también imaginaron, combinaron y expresaron sus propias ideas sobre cómo es un ave y qué la caracteriza.

El momento lúdico en el patio con las alas fue esencial. En el nivel preescolar, el cuerpo es una herramienta de exploración y expresión clave. Simular ser aves no solo fue

un juego, sino una forma de apropiarse del contenido desde la vivencia. Al moverse como ellas, los niños fortalecieron su conexión emocional y física con el aprendizaje.

La reflexión final permitió dar sentido ético a lo aprendido. Entender que las aves forman parte de nuestro ecosistema, que cumplen funciones importantes (como dispersar semillas o controlar plagas), y que necesitan ser protegidas, refuerza valores como el respeto, la responsabilidad y el cuidado del medio ambiente.

La evaluación de la actividad (**Tabla 28**) permitió visibilizar no solo los aprendizajes adquiridos por los niños, sino también el nivel de participación y compromiso demostrado a lo largo de la jornada. A través de una escala estimativa, se observaron indicadores claves que dan cuenta del impacto positivo que tuvo la propuesta en el grupo que asistió. Esta actitud dialógica es clave en el desarrollo de una convivencia pacífica, en línea con Bisquerra (2000), quien sostiene que “el respeto a la palabra del otro y la autorregulación emocional se construyen desde los primeros años a través de experiencias significativas” (p. 29).

En términos generales, los resultados (**Gráfica 23**) reflejan una participación significativa. El indicador relacionado con la escucha respetuosa durante las exposiciones orales mostró que la mayoría de los niños logró mantener una actitud atenta y empática hacia sus compañeros, lo cual es fundamental en la construcción de una convivencia basada en el respeto. Esta disposición también favoreció un ambiente propicio para el aprendizaje colaborativo.

Por otro lado, la identificación de características básicas de las aves fue ampliamente lograda, lo que evidencia una correcta apropiación de los contenidos trabajados, tanto a través de las investigaciones personales como del video proyectado. Esta comprensión se tradujo, además, en la riqueza de las producciones artísticas y en los

comentarios realizados durante la charla grupal, lo cual señala que el conocimiento no solo fue comprendido, sino también internalizado.

Un aspecto especialmente destacable fue el nivel de involucramiento corporal durante la simulación de ser aves. Todos los asistentes participaron con entusiasmo en esta parte de la actividad, lo que refuerza la importancia del juego como estrategia pedagógica en la educación infantil. La expresión corporal no solo permitió afianzar aprendizajes de manera vivencial, sino también fortalecer la imaginación, la empatía y el trabajo colectivo.

En cuanto a la expresión de ideas sobre el cuidado de las aves y su entorno, se evidenció una alta sensibilidad por parte del grupo. La mayoría de los niños manifestó conciencia respecto a las amenazas que enfrentan estos animales y propuso acciones concretas para protegerlos. Este indicador no solo da cuenta de una comprensión cognitiva, sino también del desarrollo de una conciencia ética en relación al medio ambiente.

Aunque el número de alumnos asistentes fue reducido respecto al total del grupo, los resultados obtenidos permiten afirmar que los objetivos de la actividad fueron cumplidos satisfactoriamente por quienes participaron. La evaluación sugiere que la propuesta fue significativa, integral y motivadora, y que promovió un aprendizaje activo, reflexivo y conectado con la realidad.

Este tipo de actividades demuestra el valor de integrar diferentes lenguajes expresivos (oral, visual, corporal y artístico) y de generar experiencias pedagógicas donde el conocimiento se construye de forma vivencial, afectiva y colaborativa.

Actividad 9. Insectos

La jornada inició con gran entusiasmo por parte del grupo. Desde temprano, se anunció que saldrían al patio a explorar el mundo de los insectos, algo que generó mucha curiosidad entre los niños. Antes de salir, como introducción a la actividad, se proyectó el

video educativo “¿Qué son los insectos?”, un recurso visual breve pero efectivo, que explicó de forma muy amigable las principales características de los insectos: su cuerpo dividido en cabeza, tórax y abdomen; sus seis patas; sus antenas; y en algunos casos, sus alas.

Durante la reproducción del video, los niños se mantuvieron atentos, señalando con asombro los insectos que ya conocían: “¡Yo he visto una mariposa así!”, “¡Yo vi una hormiga gigante afuera de mi casa!”. Los comentarios espontáneos se aprovecharon para ir reforzando ideas clave del contenido, retomando términos importantes como “hábitat”, y “función ecológica”.

Luego, con frascos de plástico transparente, lupas y una actitud de pequeños científicos, salieron al patio para buscar insectos en su entorno. Esta parte de la actividad fue uno de los momentos más emocionantes del día. Se agacharon con cuidado cerca de los árboles, observaron debajo de piedras, revisaron las paredes del jardín y hasta en las macetas. Encontraron hormigas, catarinas, pequeños saltamontes e incluso un par de mariposas que pasaron volando.

Cada hallazgo era celebrado como un descubrimiento. Los niños gritaban con emoción: “¡Aquí hay una hormiga cargando algo!”, “¡Encontré una mariquita!”, “¡Este se parece a los del video!”. Con ayuda, algunos de estos insectos fueron recogidos cuidadosamente en frascos para ser observados dentro del aula. Otros, como las mariposas, fueron admirados brevemente y dejados libres. Según Arnay (2005), “el juego simbólico, la exploración y el descubrimiento son fundamentales para el desarrollo de la curiosidad y la construcción de hipótesis en los niños pequeños” (p. 59).

Ya en el salón, se colocaron los frascos en una mesa de observación. Se guió una charla colectiva en la que se retomaron las características físicas de los insectos, comparando lo visto en el video con lo observado en vivo. Con preguntas orientadoras como

“¿Cuántas patas tiene?”, “¿Tiene alas?”, “¿Qué color es?”, “¿Es grande o pequeño?”, se promovió la observación detallada y el uso del lenguaje descriptivo.

Posteriormente, se pasó a una actividad más analítica: la clasificación de imágenes de insectos. Se repartieron tarjetas con diferentes especies representadas (mosquitos, libélulas, grillos, escarabajos, abejas, etc.) y, en equipo, los niños las agruparon en categorías previamente acordadas: insectos con alas, con patas y se arrastran (**Ilustración 28**). Esta dinámica permitió poner en juego habilidades de comparación, categorización y trabajo colaborativo.

Para cerrar la actividad, se realizó una reflexión grupal sobre la importancia de los insectos en la naturaleza. Se hicieron preguntas como: “¿Para qué creen que sirven los insectos?”, “¿Qué pasaría si desaparecieran?”, y “¿Los debemos cuidar?”. Las respuestas fueron muy diversas: “Las abejas hacen miel”, “Las mariquitas comen insectos malos”, “Las hormigas limpian la tierra”. A partir de estas ideas, se reforzó el papel que los insectos cumplen en los ecosistemas, como polinizadores, recicladores o fuente de alimento para otros animales.

La jornada finalizó con la devolución de los insectos a su hábitat natural, explicando que, aunque es lindo observarlos, su lugar está en la naturaleza. Este gesto simbólico ayudó a consolidar el valor del respeto y cuidado hacia los seres vivos.

La actividad fue cuidadosamente diseñada para favorecer la comprensión profunda del tema de los insectos desde distintos enfoques: el científico, el sensorial, el emocional y el ético. Al estar ubicada en la fase de acción del ABPC, el objetivo era que los niños produjeran conocimientos significativos a partir de experiencias concretas y contextualizadas.

El uso del video como recurso didáctico audiovisual fue clave para introducir el tema de forma clara y atractiva. Su lenguaje amigable, imágenes coloridas y ritmo adecuado lograron captar la atención del grupo, activando conocimientos previos y despertando interés.

La salida al patio respondió a una necesidad metodológica fundamental en la educación preescolar: el aprendizaje a través del entorno y la experiencia directa. No se trató de una simple búsqueda, sino de un ejercicio de exploración científica adaptado a la edad de los niños. Esta actividad promovió habilidades de observación, respeto por los seres vivos, y trabajo en equipo.

La posterior clasificación de imágenes fue una estrategia para organizar la información adquirida, permitiendo que los niños construyeran categorías, compararan características y ejercitaran la argumentación. Al mismo tiempo, se estimuló el pensamiento lógico y la atención a los detalles.

La reflexión final cumplió con la función de conectar el conocimiento con una conciencia ecológica. No se trató solamente de “aprender sobre insectos”, sino de entender su función ecológica y la necesidad de protegerlos. Este enfoque transversal refuerza valores y actitudes desde temprana edad, formando ciudadanos más conscientes y respetuosos del entorno natural.

La evaluación de la actividad (**Tabla 29**), permite apreciar el impacto significativo que tuvo esta experiencia en el proceso de aprendizaje de los niños. Desde una perspectiva reflexiva, se observa que la mayoría de los indicadores alcanzaron un nivel satisfactorio (**Gráfica 24**), lo que evidencia que la propuesta didáctica logró conectar eficazmente con los intereses y capacidades del grupo.

Uno de los aspectos más relevantes de esta evaluación es el alto número de niños que demostró respeto hacia los seres vivos durante la exploración. Este resultado pone de manifiesto no solo la comprensión del contenido, sino también la internalización de actitudes vinculadas al cuidado del entorno, aspecto esencial en la formación ética desde edades tempranas.

Asimismo, la identificación de características básicas de los insectos fue ampliamente lograda, lo cual refleja una apropiación concreta del conocimiento científico abordado. Esto sugiere que la combinación de estímulos visuales, exploración directa y análisis guiado favoreció una comprensión sólida y significativa.

Aunque el uso del lenguaje descriptivo obtuvo también resultados positivos, este indicador presentó una mayor dispersión en los niveles de logro. Esta diferencia sugiere la necesidad de continuar fortaleciendo estrategias que fomenten la expresión verbal, promoviendo en cada niño la capacidad de describir con precisión lo que observa, piensa o siente.

Por otra parte, la mayoría de los niños fue capaz de vincular lo aprendido con valores de respeto y cuidado hacia la naturaleza, lo cual revela que la actividad trascendió el plano informativo para instalarse en el ámbito formativo. Esta conexión entre conocimiento y conciencia ambiental da cuenta de un aprendizaje integral, en coherencia con los objetivos de la metodología ABPC.

La evaluación no solo permite constatar los aprendizajes logrados, sino también identificar áreas a fortalecer, especialmente en relación con el desarrollo del lenguaje oral. Al mismo tiempo, confirma que la propuesta generó experiencias auténticas que favorecieron el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y una sensibilidad creciente hacia el mundo natural.

Fase 2. Acción: Momento 6. Reconocimiento

Actividad 10. Mi mascota de globo

Desde que inició la jornada, se reunió al grupo y, se explicó que ese día vivirían una experiencia especial: cada uno tendría una mascota... ¡pero no una cualquiera, sino una mascota de globo! Al escuchar esto, los niños se sorprendieron y comenzaron a imaginar qué tipo de mascota sería. El uso del juego simbólico como base metodológica responde a lo que sostiene Piaget (1975), quien afirma que “el juego simbólico permite al niño asimilar la realidad, transformarla y adaptarla a sus intereses y necesidades emocionales” (p. 135).

Con una caja de globos de colores, se fue entregando uno por uno, procurando que cada niño eligiera el color que más le gustaba. Al recibir su globo, se les explicó que esa sería su mascota por un día, y que tendrían que cuidarla como si fuera un animalito de verdad. Esto despertó mucho entusiasmo; algunos abrazaban su globo con ternura, otros ya comenzaban a pensar en el nombre que le pondrían.

Con materiales decorativos, los niños comenzaron a darle vida a su globo. Recortaron las partes de sus caritas. Cada globo se fue transformando en un ser único, con identidad propia. Algunos niños eligieron nombres como "Pelusa", "Max", "Globotina", "Firulais", "Nube", "Tito", o "Pomponita" (**Ilustración 29**).

Durante el resto del día, los niños se dedicaron a cuidar de su mascota de globo como si fuera un ser vivo. La llevaban consigo a todos lados, la sentaban junto a ellos, la abrazaban, le hablaban. En los momentos libres, se organizaban juegos de “sacar a pasear la mascota”, simulaban darle de comer, incluso fingían bañarlas. La dinámica, aunque lúdica y aparentemente sencilla, se convirtió en una poderosa herramienta para fomentar la empatía, la responsabilidad y el cuidado hacia los animales.

A lo largo del día, hubo situaciones espontáneas que se convirtieron en oportunidades de reflexión. Algunos globos se desinflaron, otros se rompieron accidentalmente. Hubo llantos, caras tristes, y también abrazos de consuelo entre compañeros. Estos momentos se acompañaron con mucho tacto, preguntando: “¿Cómo te sientes?”, “¿Qué pasó?”, “¿Qué podemos hacer cuando algo así sucede?”. Estas pequeñas crisis emocionales generaron momentos muy auténticos de aprendizaje emocional.

Al final de la jornada, se realizó una reflexión grupal. Sentados en semicírculo, con sus globos (los que aún vivían) en los brazos, se conversó sobre la experiencia:

– “¿Cómo se sintieron cuidando a su mascota?”

– “¿Fue fácil o difícil?”

– “¿Qué hicieron para protegerla?”

– “¿Qué harían si fuera un animal real?”

Los niños compartieron de forma muy genuina: “Me dio tristeza cuando se reventó”, “Yo lo cuidé todo el día para que no se lastimara”, “Fue bonito tener algo a quien cuidar”, “Si fuera real, le daría comida y una camita”, “Yo no lo dejé solo nunca”.

Este diálogo cerró la actividad con una profunda toma de conciencia sobre la responsabilidad que implica tener un animal en casa, y sobre la importancia de cuidar a los seres vivos con amor, respeto y compromiso.

Esta actividad se desarrolló como parte del momento de reconocimiento en la Fase de Acción del proyecto pedagógico, con el propósito de que los niños trasladen lo aprendido hacia una comprensión emocional y ética. La mascota de globo sirvió como un recurso simbólico para vivenciar, en su nivel de desarrollo, lo que significa cuidar de otro ser.

La elección de un globo como “mascota” no fue casual. Los globos son objetos frágiles, requieren cuidado, atención y protección, lo cual refleja metafóricamente lo que implica la vida de una mascota real. Esta fragilidad permitió generar experiencias emocionales que, sin ser riesgosas, despertaron ternura, responsabilidad y hasta duelo.

El diseño de la actividad contempló varias dimensiones: la creativa (al decorarlo y personalizarlo), la afectiva (al encariñarse con su globo), la social (al compartir con sus compañeros), y la reflexiva (al pensar qué necesita un animal real para vivir sano y feliz).

A lo largo del día, se promovió la empatía mediante el juego simbólico, que en esta etapa de desarrollo es una forma muy poderosa de construcción del pensamiento ético y afectivo. No se trató solo de “jugar con globos”, sino de vivir la experiencia de ser responsable de otro, aunque sea de forma simulada.

Finalmente, la reflexión colectiva no solo permitió verbalizar emociones, sino conectar la vivencia con valores y conocimientos reales, como el respeto por los animales, la importancia del cuidado diario, la alimentación, el afecto y el compromiso que implica tener una mascota.

La evaluación de la actividad (**Tabla 30**), evidenció que la experiencia logró generar un impacto significativo en los niños y niñas que participaron. Según los resultados obtenidos en la escala estimativa, se observa que la gran mayoría de los estudiantes alcanzaron un nivel satisfactorio en los indicadores propuestos (**Gráfica 25**), lo que refleja una apropiación genuina de los objetivos pedagógicos planteados.

Se puede afirmar que la actividad fue diseñada para generar no solo un momento lúdico, sino también una vivencia significativa, en la que los niños tuvieron la oportunidad de desarrollar competencias emocionales y sociales. La conexión emocional con sus globos

permitió que emergieran actitudes de cuidado, ternura y responsabilidad, elementos que luego se tradujeron en reflexiones profundas sobre el respeto por la vida.

Los datos de la evaluación muestran que la empatía fue uno de los aspectos más fortalecidos, con 17 de los 18 niños participantes alcanzando un nivel satisfactorio. Asimismo, el ejercicio de cuidar un globo como si se tratara de un ser vivo facilitó que muchos lograran establecer paralelos con el cuidado de una mascota real, demostrando una comprensión simbólica valiosa en esta etapa del desarrollo.

Además, la dimensión social también se vio favorecida. La mayoría compartió los materiales y el espacio de manera colaborativa, lo cual indica que el ambiente generado propició la convivencia y el respeto mutuo. Este tipo de interacción contribuye al desarrollo de habilidades relacionales fundamentales.

En términos generales, la evaluación permite concluir que la actividad cumplió con su propósito formativo. El uso del globo como recurso simbólico fue acertado, ya que permitió transmitir, desde lo concreto y cotidiano, conceptos complejos como la fragilidad de la vida, el vínculo afectivo y el valor del cuidado. Esta experiencia no solo ofreció una oportunidad para jugar, sino también para pensar, sentir y aprender a través del vínculo con un “otro”, aunque fuera representado por un objeto.

Fase 2. Acción: Momento 7. Concreción

Actividad 11. Carteles para cuidado de animalitos

Para la actividad del día, los niños y niñas se convertirían en “protectores de los animalitos”, y su tarea sería transmitir mensajes importantes a otras personas para que también los cuiden. Para iniciar, se explicó que verían un video que les ayudaría a recordar muchas cosas que ya habían aprendido durante las semanas anteriores.

Con atención y curiosidad, los niños observaron el video que presentaba escenas cotidianas de cuidado animal: mascotas recibiendo agua y comida, paseando con correa, yendo al veterinario, recibiendo cariño. También mostraba lo que no se debe hacer: maltrato, abandono, olvido. Durante la reproducción, los niños reaccionaban espontáneamente: algunos se reían, otros se sorprendían, y varios comentaban con frases como “¡Yo tengo un perrito!”, “Eso está mal, pobrecito”, “Yo le doy agua a mi gato”. La docente pausó el video en algunos momentos para aclarar o reforzar ideas, y al terminar, abrió el diálogo con preguntas sencillas:

- “¿Qué vieron en el video que estuvo bien?”
- “¿Qué cosas no debemos hacer nunca con los animalitos?”
- “¿Ustedes cómo los cuidan en casa?”

Después de conversar un rato, se les presentó la consigna: “Vamos a crear carteles para enseñar a otros cómo cuidar a los animalitos. Ustedes serán los portavoces del respeto y el amor hacia ellos”. Esta propuesta generó entusiasmo de inmediato. Esta propuesta fue recibida con entusiasmo, lo cual indica un nivel alto de involucramiento emocional y cognitivo. Como afirman Caride y Meira (2001), “la participación del niño en acciones de cuidado del entorno refuerza la interiorización de valores ecológicos y sociales” (p. 96). Se organizaron mesas con materiales como cartulinas, hojas blancas, lápices, crayones, plumones, pinturas, pegamento. Cada niño eligió cómo quería hacer su cartel: algunos decidieron dibujar sus propias ideas, mientras que otros preferían hacer collages con imágenes de revistas y añadir frases sencillas que expresaran su mensaje.

Durante el proceso creativo, el aula se llenó de frases como “Voy a poner que no se abandone a los perritos”, “Mi cartel va a decir que hay que darles comida”, “Yo dibujé a un niño paseando un perro con correa”. Se recorría las mesas, guiando con preguntas como:

- “¿Qué quieres que la gente aprenda con tu cartel?”
- “¿Cómo puedes escribir ese mensaje para que se entienda?”
- “¿Dónde pondrías ese cartel para que muchas personas lo vean?”

Una vez terminados los carteles, cada niño pasó al frente del grupo para presentar su creación. Orgullosos y emocionados, explicaban lo que habían hecho: “Este es mi gato, se llama Michi, y aquí dice que hay que llevarlo al doctor cuando está enfermo”, “Mi cartel dice que hay que querer a los perros, no pegarlos”, “Yo pegué muchos dibujos de animales y puse: ‘No los dejes solos’”.

La segunda parte de la actividad consistió en colocar los carteles en lugares visibles de la escuela, como la entrada, el patio o la puerta del salón. En pequeños grupos, los niños, acompañados, salieron a pegar sus carteles con cinta adhesiva. Fue un momento de gran emoción, ya que los niños se sentían agentes de cambio, responsables de un mensaje importante. Algunos decían: “¡Aquí lo van a ver todos!”, “Mi mamá lo va a ver cuando venga”, “Así sabrán que no se porten mal con los animales”.

Para cerrar la actividad, el grupo volvió al aula y se realizó una reflexión final. Sentados en círculo, se les invitó a pensar:

- “¿Qué aprendimos hoy sobre cuidar a los animalitos?”
- “¿Qué le dirías a alguien que trata mal a su mascota?”
- “¿Cómo puedes aplicar lo que hiciste hoy en tu casa o en tu calle?”

Las respuestas fueron conmovedoras y auténticas: “Que no los deje en la calle”, “Que los bañe y les dé comida”, “Que los quiera mucho”, “Yo voy a cuidar más a mi perrito”.

Esta actividad se diseñó para que los niños consoliden lo aprendido sobre el cuidado de los animales a lo largo del proyecto, en un momento de concreción que les permitiera

transformar su conocimiento en acciones concretas y mensajes para otros. La intención fue que no solo internalizaran los valores de respeto, amor y responsabilidad hacia los animales, sino que también asumieran un rol activo como promotores de buenas prácticas dentro de su comunidad educativa.

El uso de carteles como recurso pedagógico tiene varias finalidades: permite a los niños expresar gráficamente sus ideas, trabajar su motricidad fina y creatividad, usar el lenguaje escrito en función de un propósito real, y sobre todo, comunicarse con otros para incidir en su entorno.

Además, el hecho de presentar sus carteles frente al grupo estimula la expresión oral, la autoestima y el respeto por la producción del otro. Y el momento de colocarlos en espacios comunes refuerza la idea de participación ciudadana infantil: ellos también tienen voz y pueden aportar al bienestar común.

La reflexión final permite cerrar el proceso de manera significativa, ayudando a que los niños conecten la actividad con su vida cotidiana y puedan aplicar lo aprendido en casa o en su comunidad.

La evaluación de esta actividad (**Tabla 31**) pone de manifiesto el alto nivel de apropiación que los niños y niñas demostraron respecto a los aprendizajes esperados en torno al cuidado responsable de los animales. Los resultados (**Gráfica 26**) evidencian que, en su mayoría, los participantes no solo comprendieron el mensaje central, sino que fueron capaces de expresarlo de manera clara y creativa a través de recursos gráficos y textuales. Esta capacidad para traducir lo aprendido en mensajes visuales accesibles refleja una comprensión significativa, más allá de lo meramente memorístico.

A nivel actitudinal, se observó que la interacción entre los niños durante el proceso creativo favoreció un ambiente de respeto y colaboración. Aunque se identificó un caso

aislado de actitud insuficiente, la dinámica grupal general se desarrolló con armonía, lo que indica que el trabajo en equipo también fue un medio eficaz para fortalecer la convivencia y el reconocimiento del otro.

Un aspecto especialmente valioso fue la manera en que los niños comenzaron a verse a sí mismos como agentes de cambio. Aunque algunos necesitaron mayor acompañamiento para asumir este rol de forma más explícita, una buena parte logró proyectarse como portadores de un mensaje con impacto social. Este punto destaca la importancia de actividades que trascienden el aula y abren espacios para la participación activa en la vida escolar.

En conjunto, la evaluación sugiere que la actividad no solo cumplió con los objetivos pedagógicos planteados, sino que también propició aprendizajes que promueven la empatía, la responsabilidad y el compromiso ciudadano desde la infancia. Además, resalta la efectividad del enfoque utilizado, que combinó el componente afectivo, el cognitivo y el expresivo, permitiendo a los niños apropiarse de su rol como cuidadores y comunicadores activos dentro de su entorno.

Fase 3. Intervención: Momento 8. Integración

Actividad 12. Fiesta de los animales

Lo primero que pasó, fue explicar que esa jornada sería para celebrar todo lo que habían aprendido durante las semanas sobre los distintos animales: los del mar, los insectos, las aves, las mascotas... pero también para reflexionar juntos sobre cómo pueden cuidarlos, respetarlos y protegerlos.

La actividad comenzó con una consigna clara: cada niño debía elegir un animal que quisiera representar, ya fuera uno que conociera, que le gustara mucho o que le llamara la

atención. Se prepararon con anticipación una serie de tarjetas de colores (una por niño), cada una con preguntas guía para ayudarlos a organizar su presentación:

¿Qué come tu animal?

¿Dónde vive?

¿Cómo lo podemos cuidar?

Después de elegir a su animal, los niños pasaron a la siguiente parte: crear una máscara que representara al animal elegido. Sobre las mesas había cartulinas, papel crepé, platos de cartón, tijeras, colores, pegamento, palitos de madera, y otros materiales para dejar volar la imaginación.

El salón se transformó en un pequeño taller artístico. Algunos niños creaban gatos con bigotes de hilo negro, otros hacían máscaras de elefante con una trompa enrollada de papel, varios diseñaban alas de mariposa o caparazones de tortuga. Según Gardner (1993), “el arte permite representar el mundo de múltiples formas, facilitando el aprendizaje a través de los distintos lenguajes de la mente” (p. 71). Se aprovechó esta fase para mantener un diálogo con cada niño, reforzando conocimientos previos de manera individualizada:

– “¿Ya sabes qué come tu animal?”

– “¿Dónde vive: en el mar, en la tierra, en los árboles?”

– “¿Qué necesita para estar feliz y sano?”

Una vez listas las máscaras y completadas las tarjetas con las respuestas, los niños se sentaron en semicírculo para la gran presentación. Uno por uno, fueron pasando al frente con su máscara puesta. Cada pequeño “animal” se presentó con una frase, como si hablara el animal mismo:

– “Hola, soy un delfín. Vivo en el mar, y como peces pequeños. Me puedes cuidar no tirando basura en el agua.”

– “Yo soy un conejo. Vivo en la tierra, en madrigueras. Como zanahorias y lechuga. Me puedes cuidar dándome un lugar limpio y tranquilo.”

– “Soy una mariposa. Vivo en el jardín. Como néctar de flores. Cuidame no cortando las flores.”

Las presentaciones estuvieron llenas de creatividad y ternura. Algunos niños hablaban con voz imitando a su animal, otros hacían gestos o movimientos, y todos recibían aplausos del grupo.

Después de todas las exposiciones, realizamos una reflexión final en grupo. Se sentaron en círculo, se quitaron las máscaras y comenzaron a dialogar sobre el sentido de la actividad. Las preguntas detonadoras fueron:

¿Qué sentimos al ser animales por un momento?

¿Qué aprendimos de sus necesidades?

¿Qué podemos hacer para ayudarlos desde casa?

Las respuestas fueron conmovedoras:

– “Yo pensé que mi gato a veces se aburre cuando no juego con él.”

– “Las tortugas no pueden vivir si hay plástico en el mar.”

– “Los pájaros necesitan árboles para hacer nidos, no hay que cortarlos.”

– “Ahora sé que todos los animales son importantes, hasta los insectos.”

Para cerrar, se felicitó a cada niño por su participación, y se les recordó que cuidar a los animales no es solo una tarea de los adultos o los veterinarios: también los niños tienen un papel muy importante y pueden empezar desde casa.

La evaluación (**Tabla 32**) refleja una experiencia educativa significativa en la que el juego, la expresión artística y la conciencia ambiental se conjugaron de manera exitosa.

Desde una mirada externa, se puede observar que el desarrollo de la actividad no solo promovió la participación de los niños, sino que también les permitió apropiarse del conocimiento adquirido durante las semanas anteriores a través de una dinámica lúdica y expresiva (**Gráfica 27**). La mayoría de los participantes logró identificar claramente las características esenciales de su animal, respondiendo de forma satisfactoria a las preguntas clave sobre su alimentación, hábitat y cuidados necesarios, lo que evidencia una comprensión sólida del contenido trabajado.

Además, fue notoria la capacidad de los niños para traducir ese conocimiento en acciones concretas de protección animal, lo cual indica un avance en su pensamiento crítico y ético, al poder relacionar lo aprendido con prácticas responsables desde su entorno inmediato.

En cuanto a la expresión corporal y verbal, la mayoría de los alumnos incorporó elementos como el uso de la máscara, la voz y los gestos, mostrando un nivel de creatividad y compromiso elevado con su personaje. Esto sugiere que la propuesta no solo facilitó la apropiación del conocimiento, sino también potenció habilidades comunicativas, artísticas y de representación simbólica.

Otro aspecto para destacar fue la convivencia durante la jornada. Se observaron actitudes de respeto y colaboración: los niños compartieron materiales, esperaron su turno

y celebraron las participaciones de sus compañeros. Estos comportamientos reflejan un ambiente de trabajo positivo y una interiorización de las normas básicas de convivencia.

La evaluación muestra que la actividad fue pertinente y bien recibida por los niños. Favoreció el aprendizaje significativo, el desarrollo de la empatía hacia los animales y fortaleció habilidades socioemocionales, lo que confirma que el juego puede ser un recurso pedagógico potente cuando se articula con objetivos claros y experiencias compartidas.

Fase 3. Intervención: Momento 9. Difusión

Actividad 13. Cuidemos a los animales

Después de varias semanas llenas de actividades, juegos, videos, dibujos, salidas al patio, búsquedas de insectos, creación de acuarios y máscaras de animales, llegó el gran día: una de las actividades finales del proyecto, ese momento especial en el que los niños compartirían con sus familias todo lo que habían aprendido.

Desde temprano, los niños estaban emocionados. El aula estaba organizada como una pequeña galería: había mesas con carteles, dibujos, recortes, collages y máscaras creadas en actividades anteriores. En las paredes, se pegó un gran mural con huellitas de colores vacías, que serían protagonistas más adelante.

Se inició dando la bienvenida a las familias, agradeciéndoles por acompañar el proceso y participar en este día tan especial. Luego se explicó que los niños serían los guías de esta exposición, pues habían preparado con mucho entusiasmo algunas presentaciones sobre distintos animales, sus hábitats y cómo cuidarlos (**Ilustración 30**).

Cada grupo o pequeño equipo pasó al frente, mostrando su cartel o dramatizando alguna situación. Hubo quienes hablaron de animales marinos, explicando cómo afecta la basura en los océanos; otros hablaron de aves, mostrando dibujos con nidos y árboles;

algunos niños explicaron lo que habían aprendido sobre los insectos del jardín; y por supuesto, no faltaron los que hablaron con mucho cariño de sus mascotas.

Se notaba el orgullo en sus rostros al exponer. Usaban frases sencillas, pero cargadas de sentido:

- “Los peces necesitan agua limpia, por eso no hay que tirar basura al mar.”
- “Mi perrito necesita comida, agua y mucho amor.”
- “Las mariposas visitan las flores, por eso hay que cuidar las plantas.”
- “Los pajaritos hacen nidos en los árboles, por eso no hay que talarlos.”

En algunos casos, los niños hicieron pequeñas dramatizaciones. Por ejemplo, una niña se disfrazó de veterinaria y “curaba” a un perrito de peluche, mientras narraba lo que hacía. Otros imitaron a un delfín atrapado en una bolsa de plástico, para mostrar por qué no debemos contaminar. Hubo risas, pero también momentos de reflexión profunda.

También se reprodujo un video que habían grabado días antes: un montaje con imágenes de las actividades, algunas frases dichas por los niños y mensajes de cuidado hacia los animales (**Anexo 5**). Las familias se emocionaron al ver a sus hijos expresándose con tanta claridad, seguridad y ternura.

Al finalizar las presentaciones, se realizó una actividad simbólica muy significativa: en el mural que decía “Cuidemos a los animales”, cada niño debía colocar una huellita de compromiso. Las huellitas las hacían con pintura.

Uno a uno fueron colocando sus huellitas en el mural. Las familias también fueron invitadas a dejar sus mensajes, y algunos padres se animaron a compartir palabras de agradecimiento por todo lo que los niños habían aprendido. Fue un cierre emotivo, lleno de cariño, reflexión y sentido.

La propuesta de compartir lo aprendido a través de presentaciones orales, materiales visuales y dramatizaciones, responde al objetivo de fortalecer la expresión oral, la organización de ideas y la apropiación del conocimiento. Además, se promueve la participación de los niños como agentes de cambio, ya que, al explicar y enseñar a otros, refuerzan su compromiso personal con el tema.

El uso del video y la actividad simbólica del mural de huellitas permitió también conectar emocionalmente con el contenido, cerrar con una experiencia colectiva significativa y construir comunidad en torno a un propósito común: el cuidado y respeto por los animales.

La evaluación (**Tabla 33**) evidencia una experiencia educativa profundamente significativa, tanto a nivel cognitivo como emocional. Desde una mirada externa, se puede observar que la propuesta logró mucho más que una simple presentación final: se transformó en un momento de integración de saberes, expresión auténtica y construcción de valores. Como afirma Vygotsky (2000), “lo que el niño puede hacer hoy con ayuda, mañana podrá hacerlo por sí solo” (p. 97); y aquí, los niños no solo hicieron, sino que enseñaron a otros.

Los resultados (**Gráfica 28**) reflejan que la mayoría de los niños logró expresarse con claridad, utilizando su propio lenguaje para comunicar lo aprendido, lo cual sugiere que el proceso previo de exploración, juego y creación fue realmente efectivo para facilitar la comprensión y apropiación de los contenidos. Es destacable también el número de alumnos que demostraron una actitud reflexiva sobre su rol como agentes de cambio, lo que indica que la propuesta no solo se centró en transmitir información, sino en cultivar conciencia y responsabilidad.

Por otro lado, el hecho de que casi todos los niños mostraran actitudes de respeto y empatía hacia los animales confirma que el proyecto consiguió conectar con las emociones y generar vínculos significativos con el tema. Las dramatizaciones, los materiales visuales y la participación durante el evento final fueron una expresión clara de la integración de diferentes lenguajes —oral, visual y corporal—, permitiendo a cada niño encontrar su forma de comunicar y de brillar.

En definitiva, esta actividad no solo permitió evaluar aprendizajes específicos, sino también aspectos fundamentales del desarrollo integral infantil. El acompañamiento de las familias y la carga simbólica del mural de huellitas reforzaron la dimensión comunitaria y afectiva del proyecto, haciendo de esta evaluación una experiencia viva, auténtica y transformadora.

Fase 3. Intervención: Momento 10. Consideraciones

Actividad 14. Cuidado del agua y la naturaleza

Después de varias semanas de trabajo, en las que los niños aprendieron sobre distintos tipos de animales, sus hábitats, cuidados, y la importancia de tratarlos con respeto, llegó el momento de hacer una reflexión final más amplia: ¿cómo se relaciona el cuidado de los animales con el ambiente en el que viven? ¿Qué pasa si contaminamos el agua o ensuciamos la naturaleza?

La actividad inició en el salón, con un diálogo abierto que la docente propuso de manera sencilla pero profunda. Sentados en círculo, la maestra lanzó una pregunta que guiaría toda la jornada:

– ¿Qué les pasa a los animalitos cuando tiramos basura o dejamos la llave del agua abierta?

Los niños, que ya venían sensibilizados por las actividades anteriores, rápidamente empezaron a compartir ideas. Uno dijo:

– “Se pueden enfermar si beben agua sucia.”

Otra comentó:

– “Los peces se mueren si el agua tiene plástico.”

Alguien más agregó:

– “Si cortamos los árboles, los pajaritos se quedan sin casa.”

La conversación fluyó con mucha naturalidad. Los niños iban uniendo conceptos que habían aprendido en días anteriores: el mar, los bosques, los jardines, los ríos... todo forma parte del hogar de algún animal, y si no cuidamos esos espacios, estamos dañando a los seres vivos que los habitan.

Después de esta reflexión, la docente explicó la consigna de la actividad:

Cada niño elaboraría un cartel para ayudar a recordar acciones importantes para cuidar el agua, la naturaleza y, por ende, a los animales. Las frases que se sugerían eran simples y claras, como:

“Apaga la llave del agua.”

“No tires basura.”

“Cuida las plantas.”

“No pises insectos.”

“Recoge la basura del patio.”

Los niños podían escribirlos con ayuda del adulto, o solo dibujar la acción que representaban. Lo importante era que el cartel transmitiera un mensaje claro y con intención.

Con materiales variados –cartulinas, plumones, recortes de revistas, colores y papel de colores– los niños comenzaron a trabajar. Algunos hicieron dibujos de peces nadando en agua limpia, otros dibujaron basureros, árboles, flores, gotas de agua felices. Se les veía concentrados y entusiasmados. Como sostiene Gardner (1993), “los lenguajes múltiples permiten que cada niño exprese sus comprensiones de acuerdo con sus talentos e intereses” (p. 78), lo que da lugar a una inclusión real. No se trataba solo de hacer un dibujo bonito, sino de crear algo útil, algo que ayudara a otras personas a recordar lo importante que es cuidar el ambiente.

Una vez terminados los carteles, cada niño pasó al frente y compartió el suyo con el grupo. Explicaban con sus palabras lo que querían decir:

– “Yo dibujé a un niño que cierra la llave del agua porque si no, se acaba el agua del planeta.”

– “Aquí está un basurero, porque si tiras basura en la calle, los perritos la pueden comer y enfermarse.”

– “Este es un árbol, hay que cuidarlos porque si los cortamos, los pájaros ya no tienen casa.”

La última parte de la actividad fue muy especial: todos salieron a recorrer algunos espacios comunes de la escuela: el pasillo, el patio, la entrada del aula, incluso cerca de los lavamanos. En cada lugar, eligieron con ayuda un sitio adecuado para pegar los carteles. Se cuidó que estuvieran visibles, accesibles y protegidos.

Así, la escuela se llenó de pequeños recordatorios coloridos y sinceros hechos por los niños, que con sus palabras y dibujos expresaron mensajes claros: cuidar el agua, no ensuciar la naturaleza, respetar los espacios de los animales. Era una forma sencilla, pero muy potente, de invitar a toda la comunidad educativa a actuar con responsabilidad.

Esta actividad busca hacer una reflexión final amplia y significativa en relación con la problemática trabajada. A lo largo del proyecto, los niños comprendieron la importancia del cuidado animal desde múltiples perspectivas: el afecto, la responsabilidad, la empatía, el respeto por la vida.

En esta última etapa, se buscó ampliar esa conciencia hacia el entorno natural, reconociendo que los animales no solo necesitan comida o cariño, sino también un ambiente limpio y saludable para vivir. El cuidado del agua, el respeto por las plantas, el manejo responsable de los residuos y la protección de hábitats son acciones concretas que los niños ya pueden comenzar a practicar y a promover.

El uso de carteles como medio de comunicación fue elegido porque permite a los niños expresarse de manera visual y sencilla, al tiempo que sus mensajes quedan visibles para otras personas. Al colocarlos en lugares públicos, se les otorga valor social a sus producciones, haciéndolos sentir escuchados y tomados en cuenta.

La evaluación (**Tabla 34**) evidencia una participación significativa por parte de los niños y un nivel de comprensión que supera lo meramente informativo. Desde una mirada externa, es posible identificar que esta propuesta pedagógica no solo permitió evaluar conocimientos, sino también actitudes y disposiciones hacia el entorno, lo cual resulta fundamental en los procesos educativos de la primera infancia.

El análisis de los resultados (**Gráfica 29**) muestra que la mayoría de los niños alcanzaron un nivel satisfactorio en los indicadores propuestos, lo que sugiere que lograron

integrar los aprendizajes adquiridos a lo largo del proyecto. En particular, destaca la capacidad de los niños para establecer vínculos entre el cuidado de los animales y el entorno natural, así como su habilidad para transmitir ideas propias de forma clara y con sentido.

La elaboración de los carteles permitió observar cómo los niños internalizaron los mensajes y los transformaron en expresiones personales. Esta dimensión expresiva, lejos de limitarse a lo artístico, cumplió una función formativa al permitir que cada niño asumiera un rol activo en la transmisión de valores hacia su comunidad. A través de esta acción, se fomentó también un sentido de pertenencia y responsabilidad compartida.

Por otra parte, la visualización de sus producciones en los espacios comunes de la escuela aportó un componente social a la actividad que fue especialmente relevante: los mensajes no quedaron restringidos al aula, sino que trascendieron para impactar a otros, fortaleciendo el sentido de propósito en los niños. En este sentido, la actividad cumplió una doble función: educativa y transformadora.

La evaluación revela que el enfoque utilizado fue acertado tanto en el diseño como en la implementación, al favorecer una experiencia integral, significativa y contextualizada. La actividad no solo permitió constatar aprendizajes, sino también sembrar conciencia ecológica desde un lugar genuino y vivencial.

Fase 3. Intervención: Momento 11. Avances

Actividad 15. Cartas a la comunidad

Después de tantas semanas aprendiendo, explorando, reflexionando y creando, los niños ya eran conscientes de muchas cosas: sabían que los animales no son juguetes, que necesitan cuidados, que tienen hábitats que hay que proteger. También habían hablado del agua, de la basura, de las plantas, y de cómo todo está conectado.

Para esta actividad final, se propuso una idea que los haría sentirse verdaderos portadores de un mensaje importante. Se les dijo:

– Hoy vamos a escribirle una carta a alguien de nuestra comunidad. Puede ser un vecino, un primo, una señora que conozcan, un amigo de la tienda, quien ustedes quieran. En esa carta, les vamos a contar por qué es importante cuidar a los animales y las plantas.

La actividad comenzó con una charla en grupo donde se les preguntó:

– ¿A quién le gustaría contarle lo que aprendimos?

– ¡A mi abuelita! –respondió una niña.

– A mi vecino, porque deja la manguera abierta y se le va mucha agua –dijo un niño.

– Yo se la quiero dar al señor que vende frutas en la esquina –comentó otro.

Después, en un pizarrón, fueron anotando juntos ideas clave que querían incluir en sus cartas. Algunas frases que surgieron fueron:

“Los animales necesitan que los cuidemos, no que los maltratemos.”

“Si tiramos basura, los pájaros y peces se pueden enfermar.”

“Las plantas limpian el aire y dan comida a los insectos.”

“Cuidar la naturaleza también es cuidarnos a nosotros.”

Se fue guiando a cada niño para que decidiera qué mensaje quería compartir y a quién se lo dirigiría. Con ayuda, algunos comenzaron a escribir sus cartas con palabras sencillas; otros prefirieron dibujar su mensaje, lo cual también era completamente válido. Lo importante no era la forma, sino el contenido: el deseo de comunicar algo aprendido y valioso.

Una niña dibujó un pez triste nadando entre bolsas de plástico, dando a entender la frase “No tires basura al río”. Otro hizo un dibujo de un árbol con muchos nidos e intentó escribir: “Si lo cortamos, los pajaritos se quedan sin casa”. Había quienes quisieron escribir: “Yo aprendí a cuidar a los animales. No hay que patearlos ni gritarles. Hay que quererlos.”

Una vez terminadas las cartas, las fueron compartiendo en voz alta al grupo. Cada uno hablaba con orgullo y con convicción, sabiendo que su mensaje tenía un propósito real. Como afirma Morin (1999), “la educación debe fomentar la responsabilidad personal y colectiva en el cuidado del planeta” (p. 78), objetivo claramente perseguido en esta actividad. Después, con mucho entusiasmo, guardaron sus cartas en sobres decorados, que ellos mismos personalizaron con dibujos y corazones.

Se explicó que, durante esa semana, cada uno tendría la “misión especial” de entregar su carta personalmente a alguien de su comunidad. Podía ser a una sola persona, o incluso a más, si querían hacer más copias o dibujos. La idea era que salieran de la escuela como mensajeros del cuidado ambiental y animal, sembrando conciencia en los adultos que los rodean.

Esta actividad responde a la necesidad de que los aprendizajes adquiridos en el aula trasciendan al entorno social inmediato del niño. El objetivo no era solamente reflexionar, sino también tomar acción comunicativa, llevando un mensaje real a personas reales, en contextos significativos para ellos.

El acto de escribir (o dibujar) una carta y entregarla personalmente le da al niño un papel activo como comunicador y como sujeto social. Además, al dirigirse a miembros de su comunidad, se fomenta una relación de respeto mutuo, donde los niños no solo aprenden, sino también enseñan.

Desde el punto de vista didáctico, esta experiencia fortalece habilidades de expresión oral y escrita, empatía, ciudadanía, y construcción de identidad. El niño se posiciona como alguien capaz de influir en su entorno, de manera positiva y con intención clara.

La evaluación de la actividad (**Tabla 35**) permite observar con claridad la profundidad del impacto que tuvo el proceso de aprendizaje en los niños y niñas. En este momento, no se trata únicamente de comprobar conocimientos adquiridos, sino de valorar la capacidad de los estudiantes para traducir esos saberes en acciones significativas, dirigidas a personas reales de su entorno.

Los resultados obtenidos (**Gráfica 30**) reflejan que la mayoría de los niños logró desarrollar mensajes con intención clara, dirigidos a destinatarios específicos. Esto sugiere que comprendieron el propósito de la actividad y asumieron con seriedad el rol de comunicadores activos. Además, el uso adecuado de palabras y dibujos para expresar sus ideas demuestra no solo habilidades en el lenguaje, sino también sensibilidad y creatividad al momento de construir un mensaje con sentido.

Otro aspecto destacable es la claridad con la que los niños pudieron expresar ideas relacionadas con el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente. Esto indica un proceso de interiorización de los contenidos, que trasciende lo conceptual para alcanzar lo actitudinal. Es decir, no solo comprendieron que es importante cuidar la naturaleza, sino que adoptaron una postura personal frente a ello.

Finalmente, el hecho de que se evidencie un alto número de alumnos que lograron niveles satisfactorios en los indicadores evaluados, permite inferir que la actividad fue pertinente, significativa y coherente con los objetivos planteados en el proyecto. Lejos de tratarse de un cierre meramente simbólico, esta intervención dio a los niños una oportunidad

auténtica de participar como agentes de cambio en su comunidad, lo cual fortalece su identidad, autonomía y sentido de pertenencia.

A partir del análisis de los resultados obtenidos durante la implementación del proyecto, se hizo evidente la necesidad de reorientar y rectificar algunas acciones con el fin de optimizar la experiencia educativa, garantizar una participación más equitativa y dar respuesta a los desafíos que surgieron en el proceso. Entre las principales dificultades detectadas se encuentran las inasistencias recurrentes de algunos niños, la desigualdad en la participación derivada de estas ausencias, las limitaciones en la comunicación con las familias y los obstáculos logísticos y climáticos que afectaron el desarrollo normal de las actividades planeadas.

La primera medida adoptada ante estas situaciones fue la rectificación de la estrategia pedagógica para atender la problemática de las inasistencias frecuentes. Se verificó que varios niños no pudieron asistir de manera constante, lo que provocó una desconexión con la secuencia de actividades, generando desventajas en su proceso de aprendizaje y dificultades para integrarse plenamente en el trabajo grupal. Para dar respuesta a este reto, se estableció un sistema de seguimiento individualizado que contempla el diseño de carpetas con actividades adaptadas para ser desarrolladas en casa, las cuales permitirán a los niños ausentes retomar de manera sencilla los contenidos abordados en su ausencia. Esta estrategia se alinea con las recomendaciones de Díaz Barriga y Hernández (2010), quienes señalan que “el acompañamiento personalizado favorece la inclusión y evita la deserción educativa” (p. 146).

En segundo lugar, con el fin de abordar la desigualdad en la participación entre los estudiantes, se rediseñaron las dinámicas grupales, favoreciendo la rotación equitativa de roles dentro de las actividades colaborativas. Esto permitirá que todos los niños, independientemente de su frecuencia de asistencia, tengan oportunidades concretas para

asumir responsabilidades, expresarse y sentirse protagonistas del proyecto. Además, se implementarán momentos específicos de retroalimentación personalizada, donde se reforzarán aprendizajes clave con aquellos estudiantes que, por distintas razones, hayan tenido una participación menos activa o continua. Estas acciones buscan nivelar el grado de compromiso, comprensión y apropiación de los contenidos entre todos los integrantes del grupo.

Por otro lado, se reconoció que una de las barreras que limitó la implicación efectiva de las familias fue la insuficiencia o falta de claridad en los canales de comunicación utilizados. Aunque se emplearon recursos como carteles informativos y reuniones breves, no toda la información llegó a tiempo a todos los hogares, lo cual dificultó la participación coordinada de los padres y madres en el proceso educativo.

Ante esta realidad, se decidió implementar una estrategia multicanal de comunicación, que incluirá el uso de agendas escolares con recordatorios visuales, grupos de mensajería instantánea (como WhatsApp u otras plataformas accesibles), y boletines informativos impresos enviados semanalmente con los niños. Este enfoque tiene como propósito establecer un flujo de información más claro, oportuno y accesible, que garantice que todas las familias, sin excepción, puedan estar al tanto de las actividades, avances y requerimientos del proyecto. Como afirma García y Martínez (2015), “una comunicación efectiva entre escuela y familia fortalece el vínculo educativo y promueve el involucramiento activo de los padres en el aprendizaje de sus hijos” (p. 214).

En cuanto a las condiciones climáticas adversas y las limitaciones logísticas que interfirieron con algunas actividades al aire libre, se reconoció la necesidad de contar con un plan alternativo que garantice la continuidad del proyecto sin depender exclusivamente de factores externos. Por tal motivo, se diseñó un programa de contingencia que contempla versiones equivalentes de las actividades principales para ser desarrolladas en espacios

interiores o en condiciones climáticas desfavorables. Esto permitirá que las experiencias educativas mantengan su coherencia pedagógica y su nivel de motivación, independientemente de las condiciones del entorno.

El desarrollo del proyecto educativo ha permitido evidenciar, a través de una evaluación sistemática y reflexiva (**Tabla 36**), un impacto altamente positivo en los procesos de aprendizaje y formación integral de los niños y niñas de educación preescolar. Este proyecto, cimentado en la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABPC) y enmarcado en el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), logró cumplir de forma significativa con los objetivos pedagógicos y de investigación propuestos, especialmente en lo referente al fomento de la conciencia socioambiental y la cultura de paz desde una edad temprana.

En la dimensión de conciencia socioambiental, la mayoría de los estudiantes (17 de 25) logró identificar con claridad la relación entre los animales y sus hábitats, mostrando no solo un conocimiento conceptual, sino también una comprensión contextual y afectiva del tema. Asimismo, 19 niños fueron capaces de proponer acciones concretas y viables para el cuidado del medio ambiente, lo cual representa un avance importante en términos de pensamiento crítico y compromiso ético hacia su entorno. La activa participación de 18 niños en actividades vinculadas con el respeto hacia los seres vivos demuestra que, más allá del conocimiento, se está gestando una actitud responsable, empática y participativa en el ámbito comunitario.

En lo referente a la dimensión del desarrollo integral y la cultura de paz, los resultados también son sumamente alentadores. Un grupo mayoritario de niños (17) logró expresar sus emociones, ideas y aprendizajes en torno al cuidado de los animales con claridad y empatía, reflejando el desarrollo de habilidades lingüísticas, cognitivas y emocionales. Además, el 80% del grupo mostró actitudes positivas de empatía hacia sus

pares y hacia otros seres vivos, lo que evidencia una construcción sólida de valores fundamentales como la solidaridad, el respeto y la responsabilidad compartida, lo que es coherente con lo planteado por Delors (1996) en *La educación encierra un tesoro*: “educar para la convivencia pacífica y el desarrollo integral implica fomentar actitudes de respeto, solidaridad y responsabilidad” (p. 102). Aunque algunos estudiantes aún presentan dificultades para colaborar en grupo o expresar emociones con fluidez, estos hallazgos permiten orientar intervenciones pedagógicas diferenciadas, sin perder de vista que el avance colectivo ha sido notable.

Por otra parte, la aplicación del enfoque de la Nueva Escuela Mexicana resultó especialmente efectiva. La mayoría de los niños (22) logró relacionar lo aprendido en el proyecto con su entorno familiar y comunitario, demostrando que los contenidos y actividades desarrolladas fueron significativos, contextualizados y relevantes para su vida cotidiana. La integración de experiencias lúdicas, simbólicas y creativas como estrategia central permitió que 21 estudiantes se involucraran activamente en el proceso, reforzando su motivación intrínseca y su sentido de pertenencia al grupo y a su comunidad. Además, 20 niños mostraron capacidad para reflexionar sobre el cuidado ambiental, formulando preguntas e ideas propias, lo cual denota un proceso incipiente pero claro de pensamiento crítico y conciencia social.

Es importante destacar que los pocos casos que requieren apoyo adicional (entre 1 y 3 estudiantes por criterio) no representan una falla del proyecto, sino una oportunidad para enriquecer la diversidad de estrategias pedagógicas, reforzar el acompañamiento individualizado y garantizar la inclusión plena de todos los niños en futuros procesos formativos.

En suma, el proyecto no solo ha logrado cumplir con los objetivos del proyecto educativo, sino que ha servido como una experiencia transformadora, capaz de integrar el

conocimiento, la emoción y la acción en una propuesta coherente, vivencial y profundamente humana. El desarrollo de la conciencia socioambiental, la promoción de la cultura de paz y el fortalecimiento del vínculo entre escuela, familia y comunidad se consolidan como pilares del aprendizaje significativo en la educación preescolar. Este proyecto demuestra que es posible —y necesario— formar desde la infancia a ciudadanos críticos, empáticos y comprometidos con el cuidado del planeta y de los seres que lo habitan.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos a lo largo del ciclo de investigación-acción, se puede concluir que la implementación de Proyectos Comunitarios (PC) con enfoque en la cultura de paz constituye una estrategia pedagógica efectiva para promover el desarrollo de una conciencia socioambiental en el nivel preescolar. Esta experiencia confirma el supuesto inicial y evidencia que los niños y niñas de esta etapa son capaces no solo de participar en proyectos con un propósito social y ecológico, sino también de interiorizar valores y actitudes fundamentales para la vida en comunidad y el respeto por el entorno.

Los avances observados en las actitudes hacia el cuidado ambiental, como el interés genuino por mantener el huerto escolar, proteger a la fauna local o comprender la importancia de prácticas sustentables, reflejan un proceso significativo de apropiación de saberes en contextos reales. Este aprendizaje situado, característico del Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABPC), se potenció al articularse con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que promueve una educación centrada en el desarrollo integral, la participación del alumnado y el vínculo con la comunidad.

Asimismo, se identificó una evolución notable en las competencias socioemocionales del grupo, especialmente en dimensiones como la empatía, el diálogo respetuoso, la corresponsabilidad y la autorregulación emocional. Estos aspectos no solo enriquecieron la convivencia diaria en el aula, sino que también fortalecieron los procesos de reflexión y toma de decisiones colectivas, pilares de la cultura de paz.

Este último componente —la cultura de paz— se reveló como un elemento clave del proceso educativo, ya que actuó como mediadora entre los contenidos del proyecto y su apropiación por parte de los niños. En los momentos en que se favorecieron dinámicas de resolución pacífica de conflictos, escucha y construcción de acuerdos, el aprendizaje

ambiental se profundizó, evidenciando que no es posible una conciencia ecológica sin una base ética que le dé sustento.

La experiencia demuestra que el trabajo con Proyectos Comunitarios en preescolar, bajo un enfoque de cultura de paz y en sintonía con los principios de la NEM, no solo contribuye a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno, sino que también coloca a la educación ambiental y emocional como ejes transversales imprescindibles en el nivel preescolar. Esta estrategia, por tanto, no solo responde a las necesidades del presente, sino que deja las bases para una sociedad más justa, equitativa y sostenible.

Los hallazgos obtenidos en relación con las preguntas de investigación ofrecen una comprensión más profunda y estructurada sobre el impacto de los Proyectos Comunitarios (PC) con enfoque socioambiental y de cultura de paz en la educación preescolar, en el marco propuesto por la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

En primer lugar, los datos cualitativos evidencian que los PC no solo sensibilizan a los niños respecto a las problemáticas ambientales, sino que logran traducir esa conciencia en acciones concretas y sostenidas. El incremento del 35 % en prácticas de reducción y reúso, así como el uso frecuente de lenguaje ecológico en la expresión cotidiana de los alumnos, demuestra que las vivencias situadas tienen el poder de transformar nociones abstractas en hábitos internalizados. Esta conversión de la conciencia en práctica refuerza la idea de que el aprendizaje en la infancia es más significativo cuando se arraiga en la experiencia directa, especialmente si se vincula con contextos relevantes para los propios estudiantes.

En cuanto a los beneficios de articular la conciencia socioambiental con una cultura de paz, los resultados apuntan a una mejora sustancial en el clima escolar y la cohesión

social. La reducción notable de los conflictos y el alto grado de participación familiar indican que esta sinergia favorece tanto la convivencia dentro del aula como la construcción de redes de colaboración con el entorno. La dimensión ecológica-relacional no actúa de manera aislada; por el contrario, se refuerzan mutuamente, promoviendo un desarrollo integral en los niños que abarca aspectos cognitivos (como la toma de decisiones o la comprensión de sistemas naturales), emocionales (como la empatía o la autorregulación) y sociales (como la cooperación y la corresponsabilidad).

Además, al analizar las características propias de los PC en el marco de la NEM, se destaca su capacidad de reorganizar el quehacer educativo en función de una lógica más participativa, situada y transformadora. La planificación contextualizada, la participación de diversos actores (niños, docentes, familias, comunidad), la transversalidad curricular y la evaluación formativa son elementos que resignifican el papel de la escuela como un espacio de construcción colectiva del conocimiento. Bajo esta visión, el aula deja de ser un espacio cerrado centrado únicamente en la transmisión de contenidos, para convertirse en un nodo activo de transformación comunitaria y reflexión crítica.

En conjunto, estas evidencias reafirman que los PC, cuando son diseñados e implementados desde una perspectiva pedagógica coherente con los principios de la NEM, no solo mejoran la calidad educativa, sino que colocan a los niños y niñas como agentes de cambio. Esta estrategia favorece una educación que forma personas con pensamiento crítico, sensibilidad ecológica y habilidades de convivencia pacífica, pilares fundamentales para una ciudadanía activa y comprometida con los desafíos del siglo XXI.

El análisis de los objetivos planteados en esta investigación confirma que la implementación PC en preescolar, bajo un enfoque alineado con la Nueva Escuela Mexicana (NEM), no solo fue pertinente, sino también altamente efectiva para alcanzar los

propósitos pedagógicos propuestos. Cada uno de los objetivos se cumplió con evidencia concreta que respalda la viabilidad y el impacto transformador de esta estrategia educativa.

En relación con el primer objetivo, que buscaba analizar la influencia de los PC en el fomento de la conciencia socioambiental, los resultados indican un avance significativo en el desarrollo de la responsabilidad ambiental. El paso del nivel incipiente al nivel intermedio-alto en el 80 % del grupo participante demuestra que, a través de experiencias contextualizadas y colectivas, los niños y niñas logran internalizar valores y prácticas vinculadas al cuidado del entorno. Este progreso no solo implica un cambio en la comprensión de conceptos ecológicos, sino una modificación sustancial en sus comportamientos cotidianos, evidenciando que la conciencia ambiental puede ser cultivada desde edades tempranas mediante intervenciones pedagógicas bien estructuradas.

Respecto al segundo objetivo, enfocado en evaluar el impacto de los PC en el desarrollo integral del alumnado, las observaciones sistemáticas muestran avances importantes en áreas clave como el lenguaje, el pensamiento científico y la convivencia. Estos resultados sugieren que los PC ofrecen un cimiento efectivo para promover aprendizajes integrales y significativos, ya que no se limitan a una sola área del conocimiento, sino que articulan diversos campos formativos de manera orgánica. Al enfrentar situaciones reales y trabajar en colaboración, los niños fortalecen su capacidad de indagar, expresar ideas, resolver problemas y convivir respetuosamente, consolidando competencias fundamentales para su desarrollo personal y social.

En cuanto al tercer objetivo, que consistió en analizar y aplicar Proyectos Comunitarios conforme a los lineamientos de la NEM, se logró una alineación efectiva entre las secuencias didácticas diseñadas y los campos formativos propuestos por este modelo educativo. Además, se respetaron principios fundamentales como la participación comunitaria, la inclusión de diversos actores educativos y la contextualización de los

contenidos. Esta adecuación no solo garantizó la pertinencia pedagógica del proyecto, sino que también facilitó la integración del currículo con las realidades y necesidades de la comunidad escolar, fortaleciendo así el vínculo entre la escuela y su entorno.

En síntesis, el cumplimiento de los objetivos planteados reafirma que los Proyectos Comunitarios constituyen una vía concreta y eficaz para llevar a la práctica los principios de la Nueva Escuela Mexicana en el nivel preescolar. Lejos de ser una metodología aislada, los PC se revelan como un dispositivo integral capaz de promover aprendizajes significativos, fomentar la conciencia ecológica, potenciar el desarrollo emocional y cognitivo, y consolidar una cultura participativa dentro y fuera del aula. Este enfoque, por tanto, ofrece una base sólida para continuar innovando en la educación desde una perspectiva humanista, transformadora y situada.

El análisis de los dos Proyectos Comunitarios a través del modelo de Investigación-Acción propuesto por Latorre (2005) aporta una visión integral sobre la manera en que los procesos educativos pueden transformarse en experiencias significativas, sostenibles y contextualizadas en el nivel preescolar. Cada una de las fases de este enfoque permitió no solo la ejecución de proyectos pertinentes y estructurados, sino también una constante revisión crítica que enriqueció su impacto pedagógico y social.

En el diagnóstico, ambos proyectos partieron de problemáticas reales detectadas mediante la participación de los niños y sus familias. En el primer caso, se identificó la desconexión entre los infantes y la naturaleza, particularmente en relación con el origen de los alimentos. En el segundo, se visibilizó un maltrato no intencionado hacia animales locales y el desconocimiento sobre sus hábitats. Estos diagnósticos no fueron impuestos desde una perspectiva adulta, sino que surgieron de procesos dialógicos en los que se consideraron las percepciones de todos los actores educativos, lo cual favoreció la pertinencia, el compromiso y la sensibilidad desde el inicio.

La fase de planificación evidenció una construcción colectiva del proceso pedagógico. Los diseños de actividades no solo respondieron a los intereses detectados, sino que se alinearon con los campos formativos de la Nueva Escuela Mexicana, particularmente Saberes y pensamiento científico y Ética, naturaleza y sociedades. Esta alineación permitió que el currículo no fuera una estructura rígida, sino un marco flexible que se adaptó a las condiciones del grupo y a las necesidades del entorno, garantizando así la relevancia y transversalidad de los aprendizajes.

Durante la fase de acción del ABPC según la NEM, las actividades prácticas como la siembra, el riego, fueron mediadas por una constante presencia de la cultura de paz. Este enfoque no solo reguló la convivencia y la distribución equitativa de responsabilidades, sino que introdujo dinámicas de resolución pacífica de conflictos, toma de decisiones conjunta y desarrollo de la empatía. Así, el conocimiento se construyó en un entorno afectivo y respetuoso, lo que potenció su profundidad y permanencia.

La observación fue rigurosa y multifocal, las escalas estimativas y el diario de la educadora permitieron registrar la apropiación del lenguaje científico, la emergencia de actitudes de cuidado y la disminución de comportamientos agresivos. La triangulación de instrumentos —que incluyó rúbricas y aportes de las familias— aseguró una evaluación más completa, inclusiva y coherente con la filosofía de mejora continua. Estos datos no solo validan el impacto de los proyectos, sino que permiten ajustar y enriquecer las siguientes intervenciones.

Por otra parte, en la etapa de reflexión y nueva planificación, ambos proyectos generaron propuestas para su expansión y profundización: desde la recolección de semillas hasta la vinculación con la fauna local. Esta capacidad de los PC para generar nuevas ideas y extender sus alcances demuestra su potencial multiplicador, ya que no se agotan en una

experiencia puntual, sino que inauguran procesos sostenibles de transformación educativa y comunitaria.

En conclusión, el análisis desde el enfoque de Investigación-Acción confirma que los Proyectos Comunitarios, cuando son guiados por una lógica reflexiva, participativa y contextualizada, no solo cumplen con los objetivos curriculares de la NEM, sino que abren espacios reales de aprendizaje transformador. Estas experiencias demuestran que la educación en preescolar puede ser profundamente significativa, si se vincula con la vida cotidiana, el entorno natural y los valores que sustentan una cultura de paz.

El enfoque de Investigación-Acción, adoptado en esta investigación como base metodológica, se reveló como un recurso valioso para la profesionalización docente, pues permitió que la intervención en el aula fuera acompañada de una reflexión sistemática sobre la propia práctica. Esta dinámica de reflexión-acción-reflexión no solo mejoró la pertinencia pedagógica de las actividades, sino que también elevó la calidad de los aprendizajes al volverlos más ajustados a las necesidades reales del grupo. Cada ciclo de intervención permitió identificar nuevas rutas, corregir desviaciones y ampliar las posibilidades didácticas del trabajo por proyectos.

Otro aspecto fundamental fue el involucramiento de las familias y de la comunidad, cuya participación amplificó los efectos educativos de los proyectos. Lejos de quedar limitadas al espacio escolar, muchas de las prácticas promovidas trascendieron hacia el hogar y el entorno inmediato, generando transformaciones concretas como la creación de pequeños huertos domésticos, el cuidado de mascotas o la replicación de acciones ecológicas. Este tipo de redes interinstitucionales y afectivas fortalecen el impacto de la escuela en la vida comunitaria y evidencian que la educación preescolar puede y debe ser una fuerza dinamizadora del cambio social.

A manera de cierre, esta investigación confirma que los Proyectos Comunitarios (PC) constituyen una vía didáctica y filosófica eficaz para operacionalizar los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en el nivel preescolar. Su capacidad para articular de manera significativa el currículo con el contexto, la comunidad y las necesidades reales del entorno inmediato, los convierte en herramientas pedagógicas clave para una educación transformadora, inclusiva y situada.

Los proyectos diseñados e implementados durante esta investigación demostraron que los niños pequeños no solo pueden, sino deben ser involucrados activamente en procesos de aprendizaje que los conecten con su realidad social y ambiental. A través de experiencias concretas, como el cuidado del huerto escolar o la protección de los animales, los niños desarrollaron no solo habilidades cognitivas, sino también disposiciones éticas y socioemocionales que reflejan una comprensión más profunda y comprometida de su papel como miembros de una comunidad.

En este sentido, la cultura de paz no opera como un contenido adicional ni como un valor abstracto, sino como el hilo metodológico que estructura la acción colectiva dentro de los proyectos. Al promover la toma de decisiones consensuadas, la resolución no violenta de conflictos y la corresponsabilidad entre todos los actores implicados, la cultura de paz posibilita relaciones escolares basadas en el respeto, la equidad y la cooperación. Su integración no es circunstancial, sino estratégica y necesaria para que los aprendizajes tengan un impacto duradero, tanto en el aula como en la vida cotidiana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Gayou, J. L. (2013). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Arnay, J. (2005). *Didáctica del cuerpo: Educación psicomotriz y expresión corporal en la infancia*. Graó.
- Ausubel, D. P. (2002). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Ávila, M., & Paredes, F. (2010). *Educación para la paz y resolución de conflictos*. Editorial Trillas. 159-179
- Barquero Brenes, L. (2014). *Convivencia en el contexto familiar: un aprendizaje para construir cultura de paz* [Tesis de maestría, Universidad de Costa Rica].
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Camacho, R., & Solís, M. (2020). *La participación infantil en proyectos de huerto escolar*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Capra, F. (2007). *Las conexiones ocultas: Ciencia para una vida sostenible*. Anagrama.
- Capra, F., & Luisi, P. L. (2014). *La visión sistémica de la vida: Hacia una comprensión integral*. Ediciones Deusto.
- Caride, J. A., & Meira, P. A. (2001). *La educación ambiental en la educación infantil*. Graó.
- Carrera, F. (2006). *Educación ambiental y desarrollo sostenible*. Ediciones Morata.
- Carrillo, G., & Mendoza, L. (2017). *Fortaleciendo lazos comunitarios desde la escuela* [Tesis de licenciatura, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí].
- Carrizales, J. (2012). *El entorno natural como espacio educativo*. Editorial Universitaria.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Castillo Rodríguez, J. (2021). *El trabajo colaborativo como estrategia para fortalecer la cultura de paz en el nivel preescolar* [Tesis de licenciatura, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí].

- Castro, A., & Rivera, J. (2018). *Educación ambiental en la escuela primaria: Una experiencia de aprendizaje socioambiental situada* [Tesis de licenciatura, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí].
- Cedeño de Veracierta, M. (2020). *Proyectos comunitarios: Una experiencia didáctica en Formación Comunitaria* [Tesis de maestría, Universidad de Carabobo].
- Cifuentes, L., Delgado, P., Esquivel, M., & Suárez, R. (2018). *Educación ambiental sostenible a través de la responsabilidad social* [Investigación, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia].
- Colectivo CIERIC. (2004). *Manual de proyectos comunitarios*. Editorial Popular.
- Colegio de Bachilleres. (2020, abril). Instrumentos para la evaluación del aprendizaje: Escalas estimativas y de actitud. Huella Digital. <https://huelladigital.cbachilleres.edu.mx/secciones/docs/seguiamiento/Instrumentos-evaluacion.pdf>
- Coll, C. (1990). *Psicología y currículo: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículo escolar*. Laia.
- De La Cruz Perero, M. J., & Villalva Mero, M. G. (2022). *Estimulación multisensorial y el aprendizaje significativo en niños de 3 a 4 años*. Universidad Estatal Península de Santa Elena. Recuperado de <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/7601>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Enfoques contemporáneos de teoría y práctica educativa*. McGraw-Hill.
- Eisner, E., & Vallance, E. (2000). *El arte en la educación escolar: perspectivas actuales*. Paidós.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.
- Fierro, C. (1999). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Fisas, V. (2011). *Educar para una Cultura de Paz*. Recuperado de: https://www.asproul.org/wp-content/uploads/2016/07/educar_cultura_paz.pdf
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Frola, P. (2022). *El trabajo por proyectos y la práctica educativa en el aula*. SEP.

- García, M., & Martínez, L. (2015). Comunicación escuela-familia: un puente para el aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67(3), 207–220.
- Gardner, H. (1993). *Mentes creativas*. Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional: Nuevos descubrimientos*. Kairós.
- González-Gaudiano, E., & Meira, P. A. (2010). *Educación ambiental y desarrollo sustentable: entre la utopía y la urgencia*. Editorial Graó.
- Gordillo, M. (2007). *Metodología del trabajo social con enfoque comunitario*. Trillas.
- Hernández, R., & Ventura, J. (1998). *Medios, tecnologías y recursos didácticos*. Trillas.
- Hernández, R. (2011). *La planificación didáctica en contextos reales*. Trillas.
- Ibarra Mexicano, C. (2023). *Prácticas ambientales y desarrollo del pensamiento crítico en preescolar* [Tesis de licenciatura, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí].
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Lerma Rocha, A. (2024). *El taller de escritores para consolidar la escritura dentro de los proyectos comunitarios de la NEM* [Tesis de licenciatura, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí].
- Litwin, E. (2008). *El saber didáctico*. Paidós.
- Louv, R. (2005). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder (Traducido al español)*. Algonquin Books.
- Marchioni, M. (2001). *Planificación social: Teoría y práctica para el desarrollo local*. Editorial CCS.
- Martínez-Bayo, M. (2017). *Ciencia en educación infantil: propuestas y reflexiones*. Graó.
- Martínez, C., & Escobar, M. (2015). *Educación en el consumo responsable*. Editorial Popular.
- Medrano Rodríguez, M. (2016). *La escuela constructora de una cultura de paz* [Tesis de licenciatura, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí].

- Montessori, M. (2007). *La mente absorbente del niño*. Editorial Diana.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Palacios, J. (2010). *Desarrollo psicológico y educación: Infancia*. Alianza Editorial.
- Paniagua, A. (2015). *Educación para la autonomía en la infancia*. Narcea.
- Peza, O. (2013). *Educación ambiental en el currículo escolar: Un análisis desde la política pública educativa en México*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 43(1), 25–44.
- Piaget, J. (1975). *La formación del símbolo en el niño*. Ariel.
- Piaget, J. (1981). *El desarrollo del pensamiento en el niño*. Ariel.
- Pozo, J. I. (2006). *La psicología del aprendizaje humano*. Morata.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprender y enseñar ciencia: Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Morata.
- Reimers, F. (2020). *Repensar la educación en tiempos de crisis: Cómo hacer frente a la pandemia de COVID-19*. Fondo de Cultura Económica.
- Rivera, E. (2018). APRENDIZAJE DE VALORES AMBIENTALES EN LOS NIÑOS DE PREESCOLAR: LA HUERTA ESCOLAR COMO ESTRATEGIA PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL. Recuperado de: <https://core.ac.uk/reader/326427950>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2012). *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. *Diario Oficial de la Federación*.
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. pp. 1-79. Recuperado de: <https://sector2federal.files.wordpress.com/2014/04/4-las-estrategias-y-losinstrumentos-de-evaluacion-desde-el-enfoque-formativo.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. SEP.

- Secretaría de Educación Pública. (2022). Avance del contenido para el libro del docente. Primer grado. [Material en proceso de edición]. Págs. 64-82; 23 y 24.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Plan de estudios para la educación preescolar: Nueva Escuela Mexicana*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de Estudio de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022.
- Teberosky, A., & Tolchinsky, L. (1998). Más allá de la alfabetización inicial. Paidós.
- Tobón, S. (2010). Compresión del currículo y competencias: una mirada desde la complejidad. Ecoe Ediciones.
- Tonucci, F. (2005). Con ojos de niño. Losada.
- Tuvilla Rayo, J. (2009). *La educación para la paz como eje transversal del currículo*. Universidad de Granada.
- UNESCO. (2006). *Educación para todos: El imperativo de la calidad*. UNESCO.
- UNESCO. (2014). *Educación para el desarrollo sostenible: Guía para educadores*. UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. (Obra original publicada en 1933).
- Zabala, A. (2007). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: Una propuesta para el currículo escolar*. Graó.
- Zabalza, M. A. (2000). La práctica docente del profesorado universitario: Entre la enseñanza y la investigación. Narcea.

Anexos

Anexo 1

Proyecto 1

Jardín de Niños "Graciela Carrillo Ramos"		Docente en formación: Salinas Moreno Marian Enriqueta	
Nivel educativo	Preescolar	Fase	2
Grado y grupo	2ºA	Metodología	Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios
Tiempo	3 semanas	Fecha	20 de noviembre al 05 de diciembre del 2024

Nombre del proyecto
"Mi pequeño huerto: con un poco de sol, agua y amor"
Problemática
Muchos de los alumnos no tienen un conocimiento adecuado sobre las plantas que los rodean, lo que ha llevado a actitudes indiferentes hacia el cuidado del medio ambiente. Además, se han notado comportamientos que no fomentan la protección de las plantas, como el mal uso de los espacios verdes y la falta de interés en aprender sobre su cuidado y la importancia de las plantas en la vida diaria.

Campo formativo	Contenido	PDA
Lenguajes	Producciones gráficas dirigidas a diversas destinatarias y diversos destinatarios, para establecer	Elabora producciones gráficas (mensajes, avisos, recados, entre otros) con marcas propias, dibujos o por medio

	vínculos sociales y acercarse a la cultura escrita.	del dictado, para informar algo a diferentes personas.
Saberes y pensamiento científico	Los seres vivos: elementos, procesos y fenómenos naturales que ofrecen oportunidades para entender y explicar hechos cotidianos, desde distintas perspectivas.	Examina el entorno natural con sus sentidos, de manera guiada, para resolver sus dudas y aprender cosas nuevas.
Ética, naturaleza y sociedades	-Interacción, cuidado, conservación y regeneración de la naturaleza, que favorece la construcción de una conciencia socioambiental. -La cultura de paz como una forma de relacionarse con otras personas para promover la inclusión y el respeto a la diversidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Promueve actitudes y acciones de cuidado hacia la naturaleza e involucra a las personas de su familia y escuela para colaborar en ellas. • Colabora con la cultura de paz en su hogar y escuela, al convivir de manera respetuosa y armónica.

Ejes articuladores	<input type="checkbox"/> Igualdad de género <input checked="" type="checkbox"/> Pensamiento Crítico <input type="checkbox"/> Interculturalidad Crítica <input type="checkbox"/> Inclusión	<input type="checkbox"/> Artes y experiencias estéticas <input type="checkbox"/> Apropiación de las culturas a través de la lectura y escritura <input type="checkbox"/> Vida saludable
---------------------------	--	---

Fecha	Actividades
	Fase 1. Planeación

<p>20 noviembre del 2024</p>	<p>Momento 1: Identificación</p> <p>Parte de las plantas</p> <p>Se les menciona a los niños que se trabajará un proyecto sobre plantas y un huerto escolar. Se reproduce un video sobre las partes de las plantas.</p> <p>Link del video: https://www.youtube.com/watch?v=wBiaQuyMr18</p> <p>Se arma por equipos un rompecabezas 3D de las partes de las plantas. Se juega a las partes de las plantas, asignándole a una parte del cuerpo, una parte de la planta. (Por ejemplo, los pies son la raíz). Se dicen las partes de la planta y ellos tendrán que tocar la parte de su cuerpo que corresponde.</p> <p>Fase 1. Planeación</p> <p>Momento 2: Recuperación</p> <p>¿Qué sabemos sobre las plantas?</p> <p>Se pregunta a los niños qué plantas conocen y si saben cómo crecen. Se da una charla guiada sobre cómo las plantas ayudan al planeta, acompañada de una breve actividad de observación de plantas y flores del entorno escolar para lo cual saldremos al patio. Regresamos al salón y haremos una lluvia de ideas de lo que necesitan las plantas para crecer.</p> <p>Fase 1. Planeación</p> <p>Momento 3: Planificación</p> <p>Mi compromiso con el huerto</p> <p>Se muestra una lista de elementos que los niños piensan que necesitarán para crear el huerto. Se negocia con los niños los pasos a seguir y los tiempos para cada actividad: preparar la tierra, sembrar, regar y cuidar el huerto. Cada niño elaborará un pequeño dibujo o cartel con su compromiso (regar, cuidar, observar) para ayudar en el huerto.</p>

<p>22 de noviembre de 2024</p>	<p>Explicaré que cada niño se convertirá en una flor y tendrá que recibir los 4 elementos necesarios para que una planta crezca. Saldremos al patio a que reciban los 4 elementos (Sol, tierra, agua y aire) Aire con un ventilador, el Sol será acostados en la cancha, tierra van a ir a tocar la que se encuentra alrededor y para el agua, mojan sus manos en una tina con agua. Regresaremos al salón y hablaremos de la importancia de estos elementos en la vida de las plantas.</p>
<p>25 de noviembre del 2025</p>	<p>Fase 2. Acción</p> <p>Momento 5: Comprensión y producción</p> <p>Germinamos la cebolla</p> <p>Hablaremos acerca de la cebolla, que es un vegetal que se puede usar en muchas comidas, y que hoy van a observar cómo empieza a crecer desde la raíz. Cada niño sacará su cebolla que se les encargó de tarea, pediré a los niños que coloquen la cebolla en el recipiente transparente con la parte cortada hacia arriba. Luego, deben agregar agua suficiente para cubrir la base de la cebolla, pero sin que la cebolla quede sumergida por completo. Colocaremos los recipientes en un lugar soleado. Comentaré que necesitarán revisar su cebolla todos los días para ver cómo comienza a germinar. Explicaré que necesitarán cambiar el agua después de un par de días para mantenerla fresca y ayudar a que crezca.</p>
<p>26 de noviembre del 2024</p>	<p>Fase 2. Acción</p> <p>Momento 5: Comprensión y producción</p> <p>Shampoo de romero</p> <p>Comentaré que hoy harán un shampoo natural de romero que podrán llevar a casa para usar. Resaltaremos la importancia de cuidar nuestro cuerpo y aprovechar las plantas para crear productos naturales. Seguiremos los pasos para crear el shampoo, podrán decorar sus botellas al gusto de cada uno.</p> <p>Fase 2. Acción</p>

	<p>Momento 5: Comprensión y producción</p> <p>Fertilizante de plátano</p> <p>Comentaré que hoy aprenderán a hacer un fertilizante natural para nutrir las plantas del huerto escolar, usando algo tan simple como las cáscaras de plátano y agua. Realizaremos los pasos para crear el fertilizante. Hay que explicar que, cuando el fertilizante esté listo, lo usarán juntos en el huerto escolar. Pediré compartir esta actividad con sus familias para que puedan hacer más fertilizante en casa.</p>
<p>27 de noviembre del 2024</p>	<p>Fase 2. Acción</p> <p>Momento 5: Comprensión y producción</p> <p>Jabón de manzanilla</p> <p>Comentaré que hoy harán un jabón con aroma a manzanilla, que pueden usar para lavarse las manos. Resaltaré la importancia de cuidar la piel y de usar productos naturales cuando es posible. Llevaremos a cabo el procedimiento para la creación del jabón. Reflexionaremos acerca de cómo las plantas nos pueden servir para formar productos para su vida diaria.</p>
<p>28 de noviembre del 2024</p>	<p>Fase 2. Acción</p> <p>Momento 5: Comprensión y producción</p> <p>Mi huerto escolar</p> <p>Presentaré al especialista en huertos, quien compartirá sus conocimientos sobre cómo crear y cuidar un huerto. Explicaré a los niños que este es un proyecto en el que trabajarán todos juntos para tener su propio espacio de plantas en la escuela. El especialista guía a los niños y a los padres de familia a través de los pasos para crear un huerto. Explicaré cómo preparar la tierra, cómo plantar las semillas y cómo regarlas. Se distribuyen las tareas entre niños y padres. Cada niño, con la ayuda de su padre o madre, participa en alguna parte del proceso, como poner la tierra, plantar semillas, regar o preparar los carteles de identificación. Los padres también pueden guiar a los niños para</p>

	<p>que aprendan a usar las herramientas de jardinería de forma segura. El especialista explica brevemente cómo cuidar el huerto a lo largo del tiempo, como cuándo y cómo regar las plantas, la importancia de protegerlas y observar su crecimiento. Se invitará a los niños a comprometerse con el cuidado del huerto durante el año escolar.</p> <p>Fase 2. Acción</p> <p>Momento 6: Reconocimiento</p> <p>Mapa del huerto</p> <p>Crearemos un mapa del huerto individual donde los niños coloquen pequeñas estampas o dibujos para indicar los avances del huerto y la manera en que cada uno ha aportado al cuidado de este.</p>
<p>02 de diciembre del 2024</p>	<p>Fase 2. Acción</p> <p>Momento 7: Concreción</p> <p>Galería de plantas</p> <p>Mostraré imágenes de diferentes plantas y explicaré sus características básicas (tamaño, color, dónde crecen, qué necesitan para vivir). Preguntaré a cada niño si tiene una planta favorita o una que le gustaría ser. Pediré a cada niño que imagine que es la planta que ha elegido y piensa en cómo se ve, qué necesita para crecer y cómo se cuida. Entregaré materiales sencillos de manualidades (como hojas recicladas, colores, pegamento, tijeras) para que cada niño elabore un accesorio que represente a su planta (por ejemplo, una hoja o una flor para la cabeza). Una vez que todos estén listos, organizaremos una "Galería de Plantas" donde cada niño, uno por uno, pasará al frente para presentarse como su planta favorita. Deberán explicar: Qué planta son. Cómo deben ser cuidados (agua, luz, tierra). Qué hace especial a su planta.</p>
<p>03 de diciembre del 2024</p>	<p>Fase 3. Intervención</p> <p>Momento 8: Integración</p> <p>Libro del huerto</p>

	<p>Cada niño aportará una página con dibujos y palabras sobre su experiencia en el huerto y lo aprendido. Juntos crearemos un “Libro del Huerto” que queda en la biblioteca del aula y se llevará a casa por turnos para compartir con sus familias.</p>
<p>04 de diciembre del 2024</p>	<p>Fase 3. Intervención</p> <p>Momento 9: Difusión</p> <p>Los beneficios de mi huertito</p> <p>Haremos una exposición frente a toda la escuela, en donde mostraremos algunos productos que se pueden hacer con las plantas. Los niños mostrarán los trabajos realizados anteriormente. Los demás grupos podrán pasar a observar cada producto realizado.</p> <p>Fase 3. Intervención</p> <p>Momento 10: Consideraciones</p> <p>Árbol de logros</p> <p>Los niños traen a clase una pequeña encuesta que realizaron a padres o familiares acerca de los huertos escolares. Realizaremos una lista de lecciones aprendidas acerca del cuidado de las plantas. Haremos un árbol sobre la importancia de este proyecto, en donde en cada hojita del árbol pongan algo que han aprendido o un logro que han tenido.</p>
<p>05 de diciembre del 2024</p>	<p>Fase 3. Intervención</p> <p>Momento 11: Avances</p> <p>Inauguración del huerto</p> <p>Organizaremos una pequeña ceremonia de inauguración donde cada niño recibe un certificado de “Cuidadores de la Naturaleza” y se toman una foto grupal en el huerto. Se les invita a todos los grupos, así como a padres de familia para celebrar este proyecto. Se muestran algunas sugerencias para seguir cuidando el huerto e involucrarse en él.</p>

Anexo 2

Link para video sobre la creación del huerto:

<https://drive.google.com/drive/folders/16YAbps6huymapF11fpsxmbDbmzkaJgaN?usp=sharing>

Anexo 3

Formato de encuesta realizada por los niños a padres de familia

¿Qué opinas sobre los huertos escolares?

(Ayuda a tu hijo o hija a hacer estas preguntas)

¿Te gusta la idea de que haya un huerto en el preescolar?

____ Sí ____ Más o menos ____ No

¿Crees que los niños aprenden cosas buenas cuidando un huerto?

____ Sí ____ Un poco ____ No

¿Te gustaría participar en alguna actividad del huerto escolar?

____ Sí ____ Tal vez ____ No

¿Has tenido plantas o un huerto en casa?

____ Sí ____ Solo algunas plantas ____ No

¿Qué te gustaría que los niños aprendieran con el huerto?

(Marca una o varias opciones con una “✓”)

____ Cuidar el medio ambiente

____ Comer sano

____ Ser responsables

_____ Trabajar en equipo

Anexo 4

Proyecto 2

Jardín de Niños "Graciela Carrillo Ramos"		Docente en formación: Salinas Moreno Marian Enriqueta	
Nivel educativo	Preescolar	Fase	2
Grado y grupo	2°A	Metodología	Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios
Tiempo	3 semanas	Fecha	10 al 26 de febrero del 2025

Nombre del proyecto
"Huellas verdes: Cómo cuidar a los animales y su hábitat"
Problemática
La falta de conciencia de la comunidad sobre la importancia del cuidado de los animales y los seres vivos, generando falta de hábitos responsables y respetuosos con el medio ambiente y los seres vivos

Campo formativo	Contenido	PDA
Lenguajes	Representación gráfica de ideas y descubrimientos, al explorar los diversos textos que hay en su comunidad y otros lugares.	Explora y descubre diversos textos de su hogar y escuela, como cuentos, carteles, letreros o mensajes, e interpreta qué dicen a partir de las imágenes y marcas

		gráficas, e identifica para qué sirven.
Saberes y pensamiento científico	Exploración de la diversidad natural que existe en la comunidad y en otros lugares.	Observa y describe en su lengua materna, animales de su entorno: cómo son, cómo crecen, dónde viven, qué comen, los cuidados que necesitan y otros aspectos que le causan curiosidad.
Ética, naturaleza y sociedades	-Interacción, cuidado, conservación y regeneración de la naturaleza, que favorece la construcción de una conciencia socioambiental. -Transformación responsable del entorno al satisfacer necesidades básicas de alimentación, vestido y vivienda.	-Aprecia la diversidad de características de los seres vivos y no vivos que hay en la naturaleza y sugiere formas de cuidarlos y preservarlos. -Reconoce algunas condiciones ambientales de su comunidad y dice cómo afectan a plantas, animales y personas; en colaboración, hace propuestas para mejorarlas. -Distingue acciones que son benéficas para su entorno, tales como sembrar y cuidar el crecimiento de las plantas, cuidar a los animales, respetar

		las reservas naturales, entre otras.
--	--	--------------------------------------

Ejes articuladores	<input type="checkbox"/> Igualdad de género <input checked="" type="checkbox"/> Pensamiento Crítico <input type="checkbox"/> Interculturalidad Crítica <input type="checkbox"/> Inclusión	<input type="checkbox"/> Artes y experiencias estéticas <input type="checkbox"/> Apropiación de las culturas a través de la lectura y escritura <input type="checkbox"/> Vida saludable
Fecha	Actividades	
10 de febrero del 2025	<p>Fase 1. Planeación</p> <p>Momento 1: Identificación</p> <p>¿Qué animales conozco?</p> <p>Se comentará que trabajaremos un proyecto enfocado en animales. Tendremos una plática inicial sobre los animales: "¿Qué animales conocemos y dónde los encontramos?". Observación guiada en la escuela para identificar animales cercanos. Lluvia de ideas sobre qué les gustaría aprender sobre los animales.</p> <p>Fase 1. Planeación</p> <p>Momento 2: Recuperación</p> <p>Mi experiencia con animalitos</p> <p>Cada niño hace un dibujo de un animal que conoce. Comparten sus experiencias con los animales y qué cuidados creen que necesitan. Se elaborará un mural con dibujos para reconocer la relación que tienen con los animales.</p>	

	<p>Fase 1. Planeación</p> <p>Momento 3: Planificación</p> <p>Exploradores en acción: Creando nuestro mapa de ruta</p> <p>Reuniré a los niños en círculo y les mostraré un gran papel con distintos ecosistemas. Les contaré que nos convertiremos en exploradores de animales y que necesitamos un mapa para guiarnos en nuestra aventura. Haré preguntas como:</p> <p>"¿Qué animales creen que encontraremos?"</p> <p>"¿Cómo podemos organizarnos para que nadie se pierda?"</p> <p>Los niños eligen qué animales pueden vivir en cada lugar y los dibujan o pegan imágenes. (selva, mar, granja, etc).</p> <p>Trazamos un camino con flechas, indicando las paradas en cada ecosistema. (El orden en que profundizaremos en cada ecosistema).</p> <p>Conversamos sobre nuestro mapa y les pedimos que expliquen qué encontraron en cada parada.</p>
<p>11 de febrero del 2025</p>	<p>Fase 2. Acción</p> <p>Momento 4: Acercamiento</p> <p>Visita de especialista</p> <p>Tendrán la visita de alguien especial, un veterinario (me disfrazaré de él), quien les hablará acerca de distintos animalitos, los cuidados que necesitan y lo importante que son como seres vivos.</p> <p>Se les comentará que quedará bajo su cargo una tortuga, la cual se turnarán los días para cuidarla.</p>
<p>12 de febrero del 2025</p>	<p>Fase 2. Acción</p> <p>Momento 5: Comprensión y producción</p> <p>Animales de la granja</p>

	<p>Reproduciré el siguiente video:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=1XPRTcquewo</p> <p>Hablaremos acerca de la alimentación de los distintos animales que habitan en la granja, así como de lo que necesitan para vivir.</p> <p>Se les pide a los niños imaginar que se convierten en granjeros. Se presentan diversas estaciones con actividades que se hacen en dicho lugar.</p> <p>Estación 1. Dar maíz a los pollitos.</p> <p>Estación 2. Colocar las plumas en la gallina.</p> <p>Estación 3. Enlodar al cerdito.</p> <p>Estación 4. Colocar algodón en la oveja.</p> <p>Estación 5. Ordeñar a la vaca.</p> <p>Se reflexiona sobre la importancia de estos animales.</p>
<p>13 de febrero del 2025</p>	<p>Fase 2. Acción</p> <p>Momento 5: Comprensión y producción</p> <p>Animales de la selva</p> <p>Los alumnos convertirán en exploradores de la selva, jugamos a buscar animalitos de la selva, después cada uno coloreará el animalito que encontró.</p> <p>Hacemos un collage con los animales encontrados.</p> <p>Repartiré un pedazo de unicel, el cual pintarán de verde, posteriormente, recortarán animales de la selva y los pegarán en palitos de dientes, para posteriormente encajarlos en el unicel y formar una maqueta de la selva.</p> <p>Reflexionaremos acerca de aquello que comen los animales de dicho ecosistema.</p>
<p>18 de febrero del 2025</p>	<p>Fase 2. Acción</p> <p>Momento 5: Comprensión y producción</p> <p>Animales del mar</p> <p>Reproduciré el siguiente video:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=Fe-AmoBtp_A</p>

	<p>Pediré que dibujen un animal del mar del que sepan algún dato importante, expondrán sus dibujos frente al grupo.</p> <p>Crearemos con distintos elementos marinos, el mar en una botella o algún frasco transparente, en donde identifiquemos animales que forman parte de este ecosistema.</p> <p>Realizaremos un acuario en el aula, en donde invitaremos a los demás grupos a visitarlo y aprender un poco de lo que hemos aprendido sobre los animales marinos.</p>
<p>20 de febrero del 2025</p>	<p>Fase 2. Acción</p> <p>Momento 5: Comprensión y producción</p> <p>Aves</p> <p>A partir de la tarea previamente encargada, los niños expondrán acerca de un ave, en donde aprenderemos un poco más acerca de este tipo de animal.</p> <p>Reproduciré el siguiente video:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=bLCqRd_fLio</p> <p>Hablaremos sobre los distintos tipos de aves que existen y les pediré que creen con distintos materiales un ave. Posteriormente, les repartiré unas alas y saldremos al patio a simular que somos aves. Reflexionaremos acerca de la importancia de cuidar de ellas.</p>
<p>21 de febrero del 2025</p>	<p>Fase 2. Acción</p> <p>Momento 5: Comprensión y producción</p> <p>Insectos</p> <p>Reproduciré el siguiente video:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=3tXZZTy_ncE</p> <p>Saldremos al patio a buscar insectos y los llevaremos al aula.</p> <p>Hablaremos de las características de los insectos.</p> <p>Clasificaremos imágenes de insectos (con alas, con patas, grandes, pequeños).</p>

	<p>Reflexionaremos acerca de la importancia de estos.</p> <p>Fase 2. Acción</p> <p>Momento 6: Reconocimiento</p> <p>Mi mascota de globo</p> <p>Se entrega un globo a cada niño y se les dice que será su mascota por un día. Le dibujan cara y le ponen nombre. Durante el día deben cuidar su "mascota". Reflexionaremos sobre cómo se sintieron cuidando de su "mascota" qué necesita un animal real.</p>
<p>25 de febrero del 2025</p>	<p>Fase 2. Acción</p> <p>Momento 7: Concreción</p> <p>Carteles para cuidado de animalitos</p> <p>Se reproduce el siguiente video sobre el cuidado de los animales: https://www.youtube.com/watch?v=hnmlon-vagE</p> <p>Se invita a los niños a diseñar carteles sobre el cuidado de los animales. Los niños pueden dibujar o hacer collages con mensajes sencillos.</p> <p>Cada niño presenta su cartel al grupo, explicando su mensaje. Luego, se organizan para pegar los carteles en espacios comunes de la escuela o el aula, promoviendo el cuidado de los animales. Para finalizar, se reflexiona en grupo sobre lo aprendido y cómo pueden aplicar esas acciones en casa o la comunidad.</p> <p>Fase 3. Intervención</p> <p>Momento 8: Integración</p> <p>Fiesta de los animales</p> <p>Cada niño elige un animal que quiera representar y se le asigna una cartulina con preguntas guía (¿Qué come?, ¿Dónde vive?, ¿Cómo lo podemos cuidar?). Hacen máscaras de sus animales y presentan su información al grupo.</p> <p>Se hace una reflexión sobre cómo podemos ayudarlos.</p>
	<p>Fase 3. Intervención</p>

**26 de febrero
del 2025**

Momento 9: Difusión

Cuidemos a los animales

Los niños se preparan para compartir lo aprendido sobre los animales y su cuidado.

Los niños, presentan la información sobre los animales, sus hábitats y la importancia de su cuidado. Pueden utilizar carteles, dibujos o pequeñas dramatizaciones para ilustrar sus ideas. Se fomenta la participación de los padres con preguntas o comentarios. Se reproduce un video previamente realizado.

Se finaliza con una actividad simbólica, colocar huellitas de compromiso en un mural con el mensaje "Cuidemos a los animales".

Fase 3. Intervención

Momento 10: Consideraciones

Cuidado del agua y la naturaleza

Se pregunta a los niños cómo afecta la contaminación a los animales. Elaboran carteles para recordar apagar la llave del agua, no tirar basura y cuidar las plantas. Se colocan en la escuela como recordatorio.

Fase 3. Intervención

Momento 11: Avances

Cartas a la comunidad

Se les explica que pueden decirles a sus vecinos por qué es importante cuidar a los animales y las plantas. Cada niño escribe (con ayuda) o dibuja su mensaje en una carta. Tendrán como misión entregar esa carta a alguien de su comunidad para buscar concientizarlos.

Anexo 5

Link para video de cuidemos a los animales:

https://drive.google.com/file/d/1ZGtHYzDScVoW_x8fLKSKn0ITmfVFxvHf/view?usp=drive

[link](#)

TABLAS

Tabla 1

Diagnóstico del problema

Aspecto	Diagnóstico
Desconocimiento de los elementos naturales y su función en la vida cotidiana	Los niños no logran identificar las partes de las plantas ni comprenden sus necesidades básicas (agua, luz, tierra y aire). Esto limita su capacidad para cuidarlas y valorarlas.
Poca integración de experiencias significativas relacionadas con la naturaleza	Las actividades escolares tradicionales no siempre propician aprendizajes vivenciales ni la conexión emocional con los elementos naturales.
Escasa participación familiar y comunitaria en prácticas de cuidado ambiental	En muchos casos, el vínculo con la naturaleza no se refuerza en casa, lo que reduce la continuidad y coherencia en la formación de hábitos sostenibles.
Uso inadecuado de espacios verdes escolares	Se ha observado que los niños, al no comprender la fragilidad de estos entornos, tienden a pisotear plantas, arrancar flores o jugar de manera que deterioran los espacios verdes.

Nota: Creación propia.

Tabla 2

Cronograma de actividades

Fecha	Actividad	Fase	Momento
20/11/24	Partes de las plantas	1	1
20/11/24	¿Qué sabemos sobre las plantas?	1	2
20/11/24	Mi compromiso con el huerto	1	3
22/11/24	Nos convertimos en flores	2	4
25/11/24	Germinamos la cebolla	2	5
26/11/24	Shampoo de romero	2	5

26/11/24	Fertilizante de plátano	2	5
27/11/24	Jabón de manzanilla	2	5
28/11/24	Mi huerto escolar	2	5
28/11/24	Mapa del huerto	2	6
02/12/24	Galería de plantas	2	7
03/12/24	Libro del huerto	3	8
04/12/24	Los beneficios de mi huertito	3	9
04/12/24	Árbol de logros	3	10
05/12/24	Inauguración del huerto	3	11

Nota: Creación propia

Tabla 3

Aprendizajes clave de la actividad

Aspectos	Aprendizajes clave
Importancia de la secuencia didáctica	Iniciar con el video permitió generar un marco conceptual común, mientras que las actividades posteriores reforzaron de manera experiencial ese conocimiento. Esta estructura fue efectiva y puede replicarse.
Participación del docente como facilitador	Acompañar a los niños durante el armado del rompecabezas y el juego corporal permitió observar niveles de comprensión, resolver dudas en tiempo real y fomentar una actitud positiva ante el contenido.
Espacios de expresión oral	En futuras sesiones, se puede incorporar un momento al final para que los niños verbalicen qué aprendieron o qué parte les gustó más. Esto fortalecería la metacognición y permitiría valorar mejor la interiorización del conocimiento.

Nota: Creación propia.

Tabla 4

Evaluación de la actividad

Escala estimativa			
Indicador	Satisfactorio	Básico	Insuficiente
Reconoce las partes de la planta a través del video, rompecabezas y juego corporal	14	5	1
Relaciona correctamente las partes de la planta con partes del cuerpo durante el juego	17	1	2
Colabora con sus compañeros, promoviendo una actitud de respeto y cooperación	15	4	1
Demuestra conciencia socioambiental al hablar sobre la importancia de las plantas para la vida	16	3	1
Total de alumnos: 25 Alumnos que asistieron: 20			

Nota: Creación propia.

Tabla 5

Evaluación de la actividad

Escala estimativa			
Indicador	Satisfactorio	Básico	Insuficiente
Participa espontáneamente en la conversación inicial, compartiendo ideas o experiencias personales.	18	2	0

Muestra curiosidad e interés durante la observación del entorno natural (pregunta, señala, compara).	16	2	2
Utiliza los sentidos (vista, tacto, olfato, oído) para explorar activamente el ambiente.	19	1	0
Escucha a sus compañeros y valora sus aportes (ejercicio de cultura de paz y respeto).	15	4	1
Total de alumnos: 25 Alumnos que asistieron: 20			

Nota: Creación propia

Tabla 6

Evaluación de la actividad

Escala estimativa			
Indicador	Satisfactorio	Básico	Insuficiente
Identificación de materiales y recursos para el huerto	14	3	3
Elección y representación del compromiso personal con el huerto	16	4	0
Conciencia socioambiental reflejada en sus intervenciones y preguntas	16	4	0
Trabajo colaborativo y respeto por las ideas y tareas de los demás	18	1	1

Total de alumnos: 25

Alumnos que asistieron: 20

Nota: Creación propia

Tabla 7

Evaluación de la actividad

Escala estimativa			
Indicador	Satisfactorio	Básico	Insuficiente
Identifica y reconoce los cuatro elementos (sol, agua, aire y tierra) como esenciales para la vida vegetal.	20	1	1
Capacidad de compartir sensaciones, ideas o emociones durante la conversación grupal.	17	4	1
Muestra actitudes de respeto, curiosidad o cuidado hacia la naturaleza durante la actividad.	18	2	2
Interacción respetuosa y colaborativa con sus compañeros/as durante la experiencia.	21	1	0
Total de alumnos: 25			
Alumnos que asistieron: 22			

Nota: Creación propia

Tabla 8

Evaluación de la actividad

Escala estimativa			
Indicador	Satisfactorio	Básico	Insuficiente
Entiende claramente el ciclo de vida de la cebolla; explica con sus palabras o dibujos cada etapa observada.	10	8	3
Comparte materiales y ayuda a sus compañeros; respeta turnos y coopera activamente en la actividad grupal.	18	2	1
Pregunta continuamente el porqué de lo que sucede (por qué la cebolla crece, cómo); muestra interés por experimentar y observar cambios.	17	4	0
Expresa claramente sus observaciones e ideas; utiliza palabras o dibujos para describir lo que ve en el proceso.	16	4	1
Total de alumnos: 25			
Alumnos que asistieron: 21			

Nota: Creación propia

Tabla 9

Evaluación de la actividad

Escala estimativa			
Indicador	Satisfactorio	Básico	Insuficiente
Identifica que se pueden usar recursos naturales (romero) para cuidar el cuerpo y el ambiente.	20	3	0
Participa en la reutilización de materiales (botellas) para envasar el shampoo.	23	0	0
Colabora con sus compañeros durante el proceso de elaboración del shampoo.	19	3	1
Reconoce el valor de hacer productos propios con ingredientes seguros.	18	4	1
Total de alumnos: 25 Alumnos que asistieron: 23			

Nota: Creación propia

Tabla 10

Evaluación de la actividad

Escala estimativa			
Indicador	Satisfactorio	Básico	Insuficiente
Se involucra con entusiasmo en todas las etapas de la creación del fertilizante	21	2	0

Manifiesta curiosidad e interés por los procesos naturales y los recursos sustentables	20	3	0
Relaciona lo aprendido con experiencias de su vida cotidiana o familiar	17	3	3
Comprende y expresa la importancia del cuidado del medio ambiente	19	3	1
Total de alumnos: 25 Alumnos que asistieron: 23			

Nota: Creación propia

Tabla 11

Evaluación de la actividad

Escala estimativa			
Indicador	Satisfactorio	Básico	Insuficiente
Reconoce y valora el uso de elementos naturales (manzanilla) en productos de higiene personal.	19	1	2
Demuestra curiosidad y comprensión básica sobre el cambio de estado de la materia.	20	2	0
Muestra actitudes de cuidado y respeto al manipular los materiales y trabajar en grupo.	21	1	0
Reflexiona (de forma oral o gestual) sobre la importancia de cuidar la naturaleza.	16	2	4

Total de alumnos: 25
Alumnos que asistieron: 22

Nota: Creación propia

Tabla 12

Evaluación de la actividad

Escala estimativa			
Indicador	Satisfactorio	Básico	Insuficiente
Muestra disposición para colaborar y turnarse durante la creación del huerto.	20	0	0
Escucha con atención al especialista y realiza preguntas o comentarios pertinentes.	18	2	0
Demuestra actitudes de respeto hacia sus compañeros, adultos y el entorno.	18	1	1
Usa adecuadamente las herramientas y materiales durante la siembra.	17	1	2
Total de alumnos: 25			
Alumnos que asistieron: 20			

Nota: Creación propia

Tabla 13

Evaluación de la actividad

Escala estimativa			
Indicador	Satisfactorio	Básico	Insuficiente
Refleja actitudes de cuidado, responsabilidad y pertenencia.	16	3	1

Escucha con respeto a sus compañeros al compartir sus mapas.	15	3	2
Expresa, mediante el dibujo, acciones que ha realizado en el huerto.	17	3	0
Se incluye a sí mismo en la representación del huerto.	14	1	5
Total de alumnos: 25 Alumnos que asistieron: 20			

Nota: Creación propia

Tabla 14

Evaluación de la actividad

Escala estimativa			
Indicador	Satisfactorio	Básico	Insuficiente
Muestra interés y curiosidad por conocer distintas especies vegetales.	20	2	1
Expresa, con sus propias palabras, las características de la planta que representó.	17	5	1
Se identifica simbólicamente con una planta y manifiesta empatía hacia los seres vivos.	19	4	0
Colabora y respeta los turnos de participación, promoviendo una convivencia pacífica.	22	1	0
Total de alumnos: 25 Alumnos que asistieron: 23			

Nota: Creación propia

Tabla 15

Evaluación de la actividad

Escala estimativa			
Indicador	Satisfactorio	Básico	Insuficiente
Las experiencias se integran de forma profunda y significativa.	17	3	1
Se evidencia un clima de respeto, escucha y trabajo colectivo.	19	2	0
Se realiza una reflexión profunda y propositiva sobre la práctica.	17	2	2
Se evidencia una comprensión activa y crítica del entorno natural.	20	1	0
Total de alumnos: 25			
Alumnos que asistieron: 21			

Nota: Creación propia

Tabla 16

Evaluación de la actividad

Escala estimativa			
Indicador	Satisfactorio	Básico	Insuficiente
Se evidencia reflexión sobre el impacto ambiental.	18	5	1
Hablan con seguridad, entusiasmo y respeto ante el público.	19	5	0

Demuestran comprensión del proceso, ingredientes y beneficios.	17	4	3
Explican sus ideas con seguridad, orden y claridad.	20	4	0
Total de alumnos: 25 Alumnos que asistieron: 24			

Nota: Creación propia

Tabla 17

Evaluación de la actividad

Escala estimativa			
Indicador	Satisfactorio	Básico	Insuficiente
Expone con claridad la información obtenida; identifica coincidencias y diferencias con sus compañeros.	16	7	1
Reconoce y expresa con claridad al menos un logro o aprendizaje significativo relacionado con el proyecto.	20	4	0
Elabora su hoja con dedicación, escribiendo un aprendizaje significativo y decorándola con creatividad.	21	0	3
Muestra evidencia clara de diálogo con su familia y lo vincula con el proyecto.	19	3	2
Total de alumnos: 25 Alumnos que asistieron: 24			

Nota: Creación propia

Tabla 18

Evaluación de la actividad

Escala estimativa			
Indicador	Satisfactorio	Básico	Insuficiente
Muestra orgullo y sentido de pertenencia al recibir su certificado.	16	4	0
Interactúa de manera respetuosa y colaborativa con sus compañeros durante el evento.	18	2	0
Explica o muestra interés por compartir lo que aprendió sobre el cuidado del huerto.	20	0	0
Muestra actitudes de respeto hacia la naturaleza durante la actividad.	19	1	0
Total de alumnos: 25			
Alumnos que asistieron: 20			

Nota: Creación propia

Tabla 19

Rúbrica de evaluación del proyecto “Mi pequeño huerto: con un poco de sol, agua y amor”

Dimensión	Criterio	Logrado	En desarrollo	Necesita apoyo
Conciencia socioambiental (Impacto de los proyectos comunitarios en la conciencia socioambiental)	Reconoce la importancia del cuidado de las plantas y el entorno natural	Identifica claramente las necesidades de las plantas y expresa verbalmente su importancia. (19/25)	Reconoce algunos cuidados de las plantas con apoyo visual o verbal. (5/25)	Tiene dificultad para identificar cuidados de las plantas o no se interesa. (1/25)
	Muestra actitudes de respeto y cuidado hacia el medio ambiente	Demuestra acciones constantes de respeto (regar, no pisar, cuidar). (19/25)	A veces actúa con cuidado, pero requiere guía. (6/25)	No muestra interés ni responsabilidad con el entorno. (0/25)
	Participa activamente en actividades ambientales del proyecto	Se involucra en todas las actividades y propone ideas. (17/25)	Participa parcialmente o con guía. (7/25)	Participa solo con insistencia o no lo hace. (1/25)
Desarrollo integral y cultura de paz	Trabaja de forma colaborativa, respetando turnos e ideas	Colabora con empatía, escucha y apoya	Participa en grupo con ayuda; a veces	Tiene dificultades constantes para integrarse al trabajo colectivo.

(beneficios del desarrollo integral a través de la conciencia ambiental y la cultura de paz)		a sus compañeros.	interrumpe o impone.	(0/25)
		(20/25)	(5/25)	
	Expresa emociones, ideas y reflexiones sobre el cuidado de la naturaleza	Verbaliza o representa gráficamente ideas y emociones relacionadas.	Expresa con apoyo sus ideas o emociones	No logra expresar su pensamiento o permanece callado/inactivo
	(15/25)	(8/25)	(2/25)	
	Muestra actitudes de paz: respeto, empatía y cooperación	Es constante en mostrar respeto y resolver conflictos pacíficamente.	A veces muestra respeto, pero requiere recordatorios	Tiene dificultades para respetar normas o compañeros.
	(18/25)	(6/25)	(1/25)	
Enfoque de la Nueva Escuela Mexicana	Participa en experiencias significativas y vivenciales.	Se involucra con interés en actividades prácticas (germinación, huerto, productos).	Participa de forma intermitente o pasiva.	Se muestra desconectado o desmotivado.
		(22/25)	(3/25)	(0/25)
	Integra aprendizajes transversales:	Relaciona el conocimiento de forma natural y	Relaciona parcialmente o solo con ayuda.	No logra relacionar los aprendizajes en

	cuidado personal, ciencia, arte y valores.	contextual (ej. uso del shampoo, dibujo, ciencia). (18/25)	(5/25)	distintos contextos. (2/25)
	Fortalece su sentido de pertenencia y responsabilidad en el proyecto comunitario.	Muestra compromiso constante con su tarea en el huerto y el grupo. (20/25)	Muestra compromiso intermitente o con ayuda. (3/25)	No se compromete con su rol ni tareas asignadas. (2/25)

Nota: Creación propia

Tabla 20

Cronograma de actividades

Fecha	Actividad	Fase	Momento
10/02/25	¿Qué animales conozco?	1	1
10/02/25	Mi experiencia con animalitos	1	2
10/02/25	Exploradores en acción: Creando nuestro mapa de ruta	1	3
11/02/25	Visita de especialista	2	4
12/02/25	Animales de la granja	2	5
13/02/25	Animales de la selva	2	5
18/02/25	Animales del mar	2	5
20/02/25	Aves	2	5
21/02/25	Insectos	2	5
21/02/25	Mi mascota de globo	2	6
25/02/25	Carteles para cuidado de animalitos	2	7
26/02/25	Fiesta de los animales	3	8
26/02/25	Cuidemos a los animales	3	9
26/02/25	Cuidado del agua y la naturaleza	3	10
26/02/25	Cartas a la comunidad	3	11

Nota: Creación propia

Tabla 21

Evaluación de la actividad

Escala estimativa			
Indicador	Satisfactorio	Básico	Insuficiente
Estimula la conciencia sobre el respeto, cuidado y protección de los seres vivos.	18	1	1
Se vincula con el contexto local para fortalecer la identidad comunitaria y la educación ambiental.	16	4	0
Estimula el uso del lenguaje oral para expresar ideas, emociones y conocimientos previos.	18	2	0
Integra saberes del entorno inmediato para construir conocimiento significativo.	17	2	1
Total de alumnos: 25			
Alumnos que asistieron: 20			

Nota: Creación propia

Tabla 22

Evaluación de la actividad

Escala estimativa			
Indicador	Satisfactorio	Básico	Insuficiente
Utiliza un vocabulario variado y coherente al narrar su experiencia.	15	4	1
Escucha con atención a sus compañeros y muestra respeto por sus aportaciones.	17	2	1
Relaciona el bienestar animal con acciones humanas responsables (alimentación, protección, respeto).	18	2	0
Demuestra empatía al hablar de los animales u oír a sus compañeros.	17	2	1
Total de alumnos: 25 Alumnos que asistieron: 20			

Nota: Creación propia

Tabla 23

Evaluación de la actividad

Escala estimativa			
Indicador	Satisfactorio	Básico	Insuficiente
Relaciona animales con su ecosistema de forma lógica	17	2	1

Coopera en el trabajo en equipo y comparte materiales con otros	16	2	2
Comprende la idea del mapa como una ruta organizada para explorar	15	5	0
Muestra respeto por las ideas y turnos de sus compañeros	19	1	0
Total de alumnos: 25 Alumnos que asistieron: 20			

Nota: Creación propia

Tabla 24

Evaluación de la actividad

Escala estimativa			
Indicador	Satisfactorio	Básico	Insuficiente
Reconoce la importancia del cuidado responsable de los animales como parte del respeto a los seres vivos.	15	2	0
Participa de forma respetuosa, calmada y empática con los animales y compañeros.	14	3	0
Demuestra comprensión sobre las necesidades básicas de los animales (alimentación, hábitat, higiene, etc.).	15	1	1
Manifiesta actitudes de responsabilidad al ofrecerse para cuidar a la tortuga.	16	1	0
Total de alumnos: 25 Alumnos que asistieron: 17			

Nota: Creación propia

Tabla 25

Evaluación de la actividad

Escala estimativa			
Indicador	Satisfactorio	Básico	Insuficiente
Identifica y nombra animales de la granja y sus características	14	1	0
Relaciona el cuidado de los animales con el entorno y el trabajo humano.	12	2	1
Demuestra actitudes de cuidado y respeto hacia los animales	14	1	0
Evidencia comportamientos acordes con la cultura de paz (empatía, respeto, escucha)	13	1	1
Total de alumnos: 25			
Alumnos que asistieron: 15			

Nota: Creación propia

Tabla 26

Evaluación de la actividad

Escala estimativa			
Indicador	Satisfactorio	Básico	Insuficiente

Identifica características físicas y de comportamiento de los animales de la selva	14	1	1
Relaciona el trabajo realizado con el cuidado del medio ambiente y la importancia de la biodiversidad	12	2	2
Expresa emociones y reflexiones respecto a la vida en la selva y el respeto a los animales	14	2	0
Demuestra respeto por turnos y escucha a los demás durante el desarrollo de la actividad	14	1	1
Total de alumnos: 25 Alumnos que asistieron: 16			

Nota: Creación propia

Tabla 27

Evaluación de la actividad

Escala estimativa			
Indicador	Satisfactorio	Básico	Insuficiente
Demuestra haber comprendido características y problemáticas del ecosistema marino.	13	2	0
Colabora, respeta turnos, ayuda a sus compañeros y promueve el trabajo en equipo.	12	3	0

Comunica con claridad lo aprendido, utiliza vocabulario adecuado y representa visualmente con creatividad.	12	1	2
Manipula materiales con precisión y seguridad, cuidando el trabajo propio y el ajeno.	13	1	1
Total de alumnos: 25 Alumnos que asistieron: 15			

Nota: Creación propia

Tabla 28

Evaluación de la actividad

Escala estimativa			
Indicador	Satisfactorio	Básico	Insuficiente
Escucha con respeto las exposiciones de sus compañeros	10	3	0
Identifica características básicas de las aves	12	1	0
Se involucra corporalmente en la simulación de ser un ave con compromiso	13	0	0
Expresa ideas sobre el cuidado y respeto hacia las aves y su entorno	12	1	0
Total de alumnos: 25 Alumnos que asistieron: 13			

Nota: Creación propia

Tabla 29

Evaluación de la actividad

Escala estimativa			
Indicador	Satisfactorio	Básico	Insuficiente
Respeto a los seres vivos durante la exploración y observación.	15	3	0
Identifica características básicas de los insectos (cuerpo, patas, antenas, alas).	17	1	0
Utiliza lenguaje descriptivo para hablar sobre lo observado.	13	4	1
Relaciona lo aprendido con acciones de respeto y cuidado hacia la naturaleza.	14	4	0
Total de alumnos: 25 Alumnos que asistieron: 18			

Nota: Creación propia

Tabla 30

Evaluación de la actividad

Escala estimativa			
Indicador	Satisfactorio	Básico	Insuficiente
Muestra actitudes de empatía hacia su mascota y hacia las de sus compañeros.	17	1	0
Reflexiona sobre la importancia del cuidado y respeto hacia los seres vivos.	14	3	1

Establece relaciones entre el cuidado del globo y el de una mascota real.	13	4	1
Comparte de forma colaborativa el espacio, materiales y experiencias con sus compañeros.	16	1	1
Total de alumnos: 25 Alumnos que asistieron: 18			

Nota: Creación propia

Tabla 31

Evaluación de la actividad

Escala estimativa			
Indicador	Satisfactorio	Básico	Insuficiente
Muestra comprensión sobre el cuidado responsable de los animales	13	1	0
Integra elementos visuales y/o textuales que transmiten un mensaje claro de respeto y cuidado animal.	13	1	0
Muestra actitudes de respeto hacia los demás durante el trabajo colaborativo	12	1	1
Se identifica como agente de cambio en su comunidad escolar	11	2	1
Total de alumnos: 25 Alumnos que asistieron: 14			

Nota: Creación propia

Tabla 32

Evaluación de la actividad

Escala estimativa			
Indicador	Satisfactorio	Básico	Insuficiente
Responde qué come, dónde vive y cómo cuidar a su animal.	13	2	1
Propone acciones concretas para cuidar al animal y su entorno.	11	5	0
Presenta al "animal" usando máscara, voz y gestos.	13	2	1
Comparte materiales, escucha, aplaude y espera turno.	12	3	1
Total de alumnos: 25 Alumnos que asistieron: 16			

Nota: Creación propia

Tabla 33

Evaluación de la actividad

Escala estimativa			
Indicador	Satisfactorio	Básico	Insuficiente
Se expresa con claridad, usando frases propias y comprensibles para compartir lo aprendido.	13	2	1

Reflexiona sobre su papel como agente de cambio en la comunidad escolar.	10	6	0
Muestra actitudes de respeto, empatía y compromiso hacia los animales y el medio ambiente.	13	3	0
Muestra integración de los aprendizajes del proyecto a través del lenguaje visual, oral y corporal.	12	3	1
Total de alumnos: 25 Alumnos que asistieron: 16			

Nota: Creación propia

Tabla 34

Evaluación de la actividad

Escala estimativa			
Indicador	Satisfactorio	Básico	Insuficiente
Manifiesta conciencia sobre la relación entre el cuidado del ambiente y los animales	12	3	1
Expresa ideas propias relacionadas con el respeto y cuidado de la naturaleza	14	2	0
Elabora un cartel con un mensaje claro y coherente sobre acciones ambientales	14	1	1
Reconoce la importancia de compartir su mensaje con la comunidad escolar	13	3	0
Total de alumnos: 25 Alumnos que asistieron: 16			

Nota: Creación propia

Tabla 35

Evaluación de la actividad

Escala estimativa			
Indicador	Satisfactorio	Básico	Insuficiente
El mensaje está dirigido a una persona específica de la comunidad, con un propósito definido.	11	4	1
Usa adecuadamente palabras o dibujos para comunicar sus ideas.	12	3	1
Expresa ideas claras sobre el cuidado de los animales, plantas y el entorno.	14	1	1
Demuestra haber interiorizado aprendizajes sobre el respeto a la naturaleza y la comunidad.	14	2	0
Total de alumnos: 25			
Alumnos que asistieron: 16			

Nota: Creación propia

Tabla 36

Rúbrica de evaluación del proyecto “Huellas verdes: Cómo cuidar a los animales y su hábitat”

Dimensión	Criterio	Logrado	En desarrollo	Necesita apoyo
Conciencia socioambiental (Impacto de los proyectos comunitarios en la conciencia socioambiental)	Reconoce la relación entre animales y su hábitat natural.	Identifica correctamente distintos animales y sus hábitats, explicando su importancia. (17/25)	Reconoce algunos animales y hábitats con ayuda. (6/25)	Tiene dificultades para relacionar animales y su entorno. (2/25)
	Propone acciones concretas para cuidar el medio ambiente.	Sugiere ideas claras y viables para proteger animales y ecosistemas. (19/25)	Sugiere acciones generales con apoyo. (5/25)	No propone acciones o son poco relacionadas con el cuidado ambiental. (1/25)
	Participa en actividades que promueven el respeto hacia los seres vivos.	Muestra interés, respeto y compromiso durante las actividades del proyecto. (18/25)	Participa con ayuda o de forma intermitente. (6/25)	Participa poco o requiere intervención constante para involucrarse.

				(1/25)
Desarrollo integral y cultura de paz (beneficios del desarrollo integral a través de la conciencia ambiental y la cultura de paz)	Expresa emociones, ideas y aprendizajes relacionados con el cuidado animal.	Se comunica con claridad, empatía y vocabulario adecuado sobre lo aprendido. (17/25)	Se comunica con frases simples o necesita apoyo para expresarse. (5/25)	Tiene dificultad para expresar ideas o emociones relacionadas. (3/25)
	Coopera y respeta a sus compañeros en actividades grupales.	Muestra actitudes de respeto, escucha y trabajo en equipo. (15/25)	Coopera ocasionalmente, con guía de un adulto. (8/25)	Tiene dificultad para colaborar y respetar turnos. (2/25)
	Muestra empatía hacia los animales y sus compañeros.	Demuestra sensibilidad al bienestar de otros seres vivos y niños. (20/25)	Muestra empatía en algunas situaciones o necesita guía. (4/25)	Tiene dificultad para mostrar empatía o identificar emociones ajenas. (1/25)
Enfoque de la Nueva Escuela Mexicana	Aplica aprendizajes en su contexto	Relaciona los aprendizajes del proyecto con su entorno cercano	Requiere apoyo para hacer conexiones con su contexto.	No relaciona lo aprendido con su vida diaria.

	familiar y comunitario.	(familia, comunidad). (22/25)	(2/25)	(1/25)
	Participa en experiencias lúdicas y significativas.	Se involucra en juegos simbólicos, exploraciones y actividades artísticas. (21/25)	Participa con guía o en actividades seleccionadas. (3/25)	Participa de forma limitada o con desinterés. (1/25)
	Muestra pensamiento crítico y reflexiona sobre el cuidado ambiental.	Formula preguntas, comentarios y reflexiones sobre los temas tratados. (20/25)	Reflexiona con ayuda o repite ideas de otros. (4/25)	No muestra iniciativa para reflexionar sobre lo aprendido. (1/25)

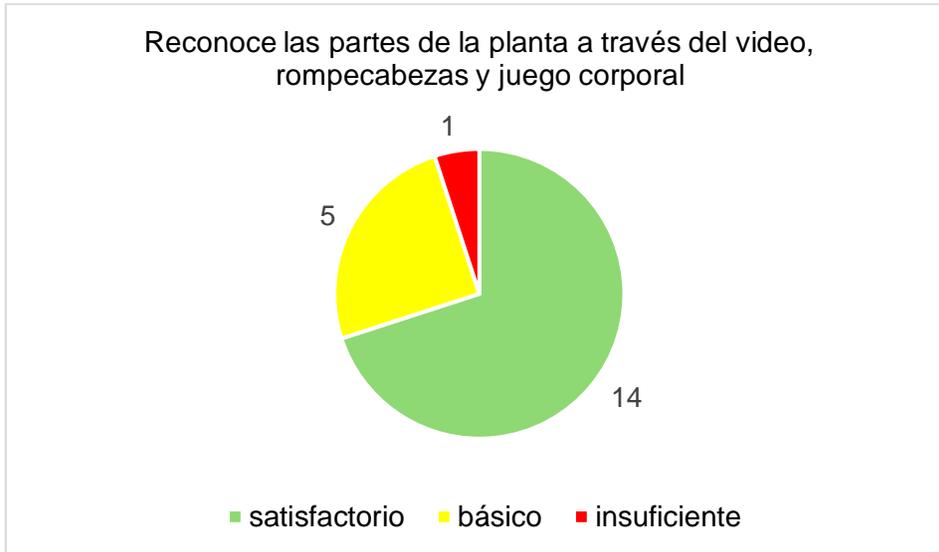
Nota: Creación propia

GRÁFICAS

Gráfica 1

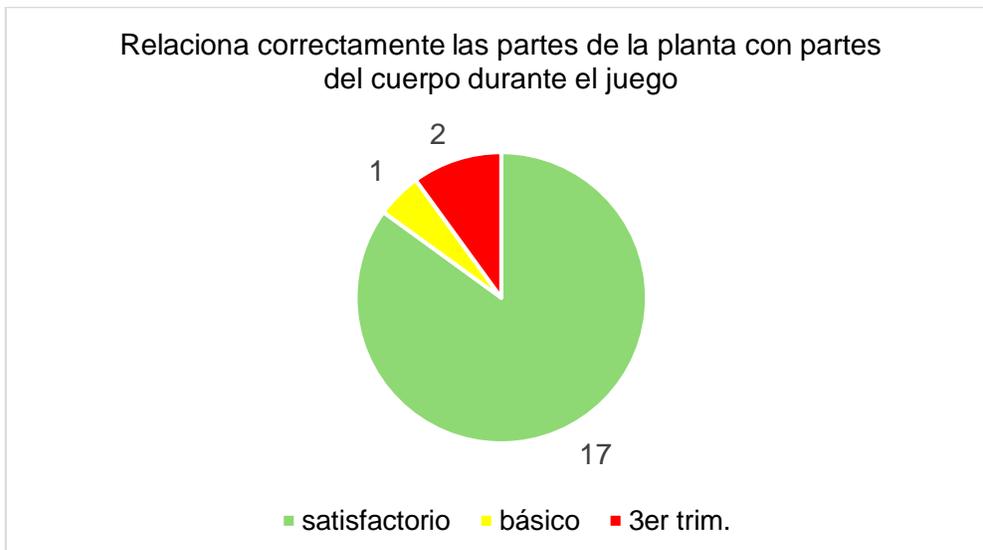
Resultados de la actividad “Partes de las plantas”

Indicador 1



Nota: Creación propia

Indicador 2



Nota: Creación propia

Indicador 3



Nota: Creación propia

Indicador 4

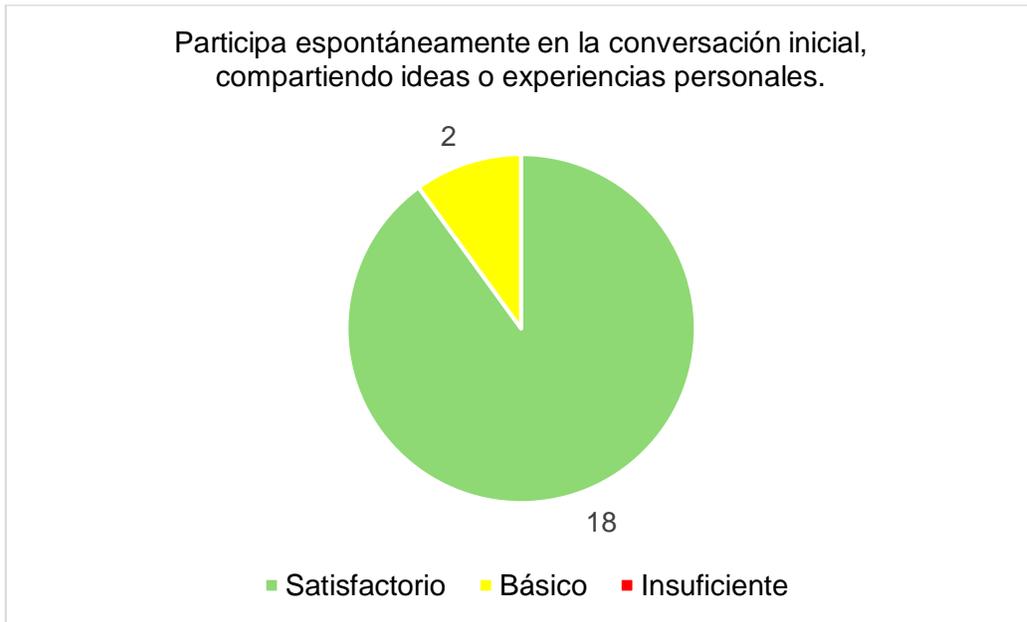


Nota: Creación propia

Gráfica 2

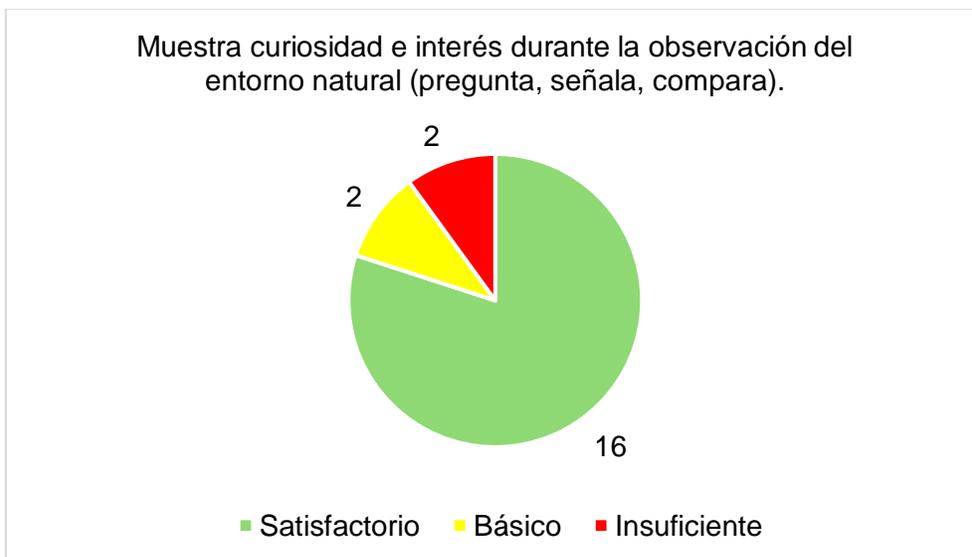
Resultados de la actividad “¿Qué sabemos sobre las plantas?”

Indicador 1



Nota: Creación propia

Indicador 2



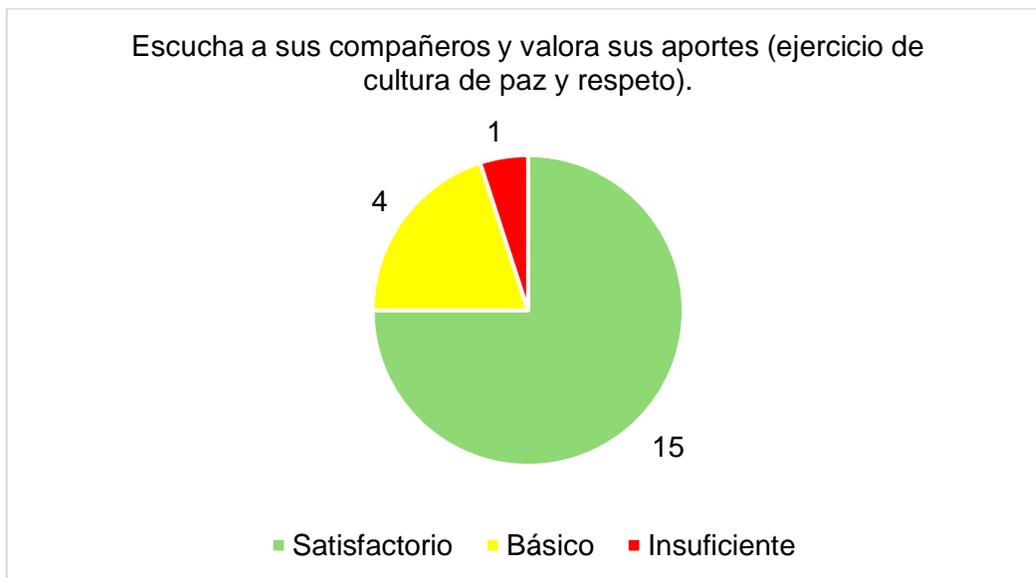
Nota: Creación propia

Indicador 3



Nota: Creación propia

Indicador 4

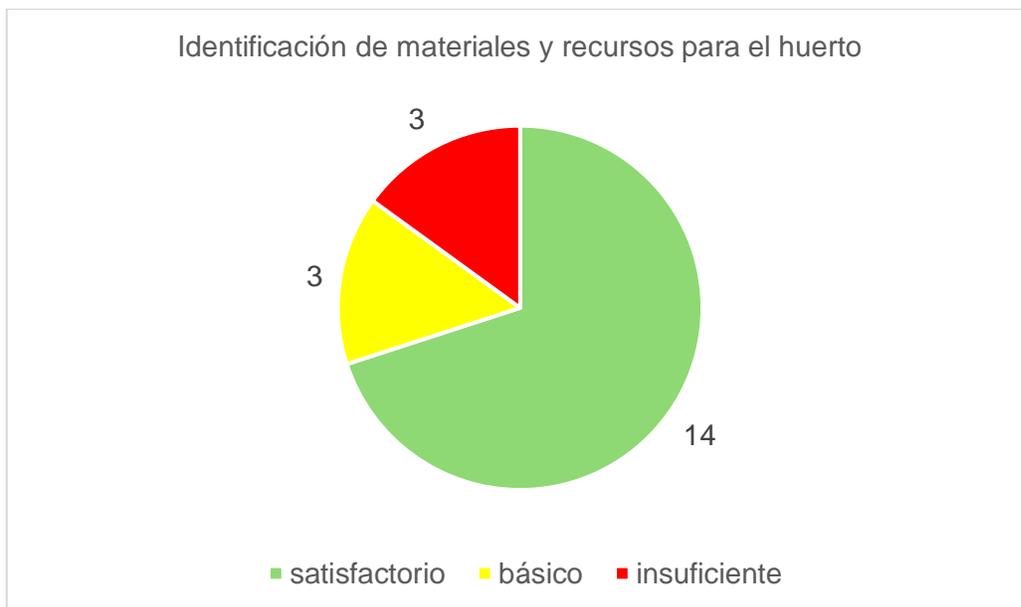


Nota: Creación propia

Gráfica 3

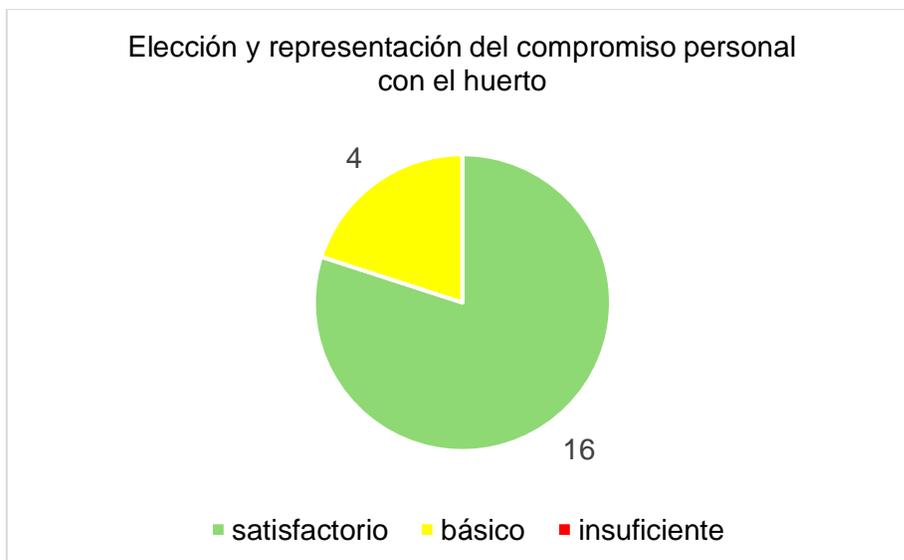
Resultados de la actividad “Mi compromiso con el huerto”

Indicador 1



Nota: Creación propia

Indicador 2



Nota: Creación propia

Indicador 3



Nota: Creación propia

Indicador 4



Nota: Creación propia

Gráfica 4

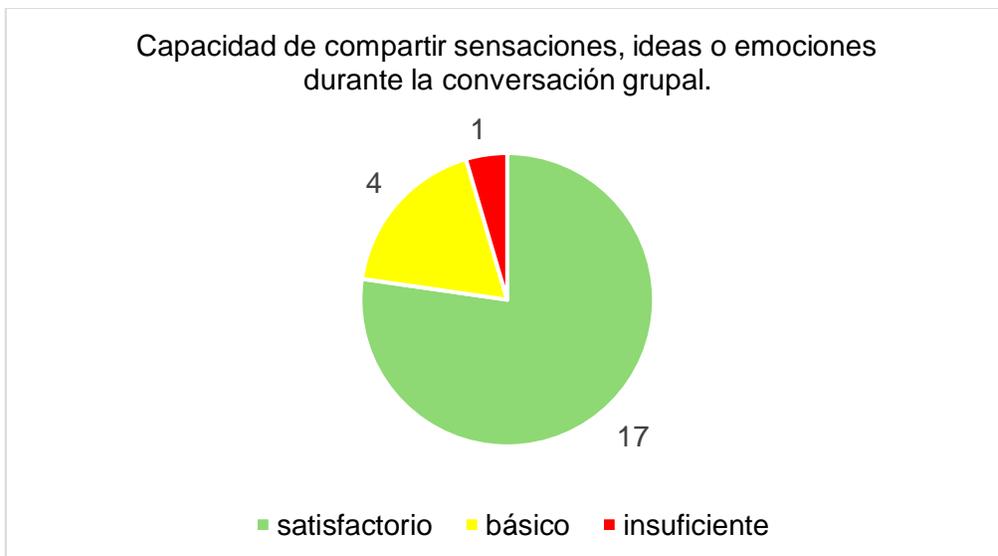
Resultados de la actividad “Nos convertimos en flores”

Indicador 1



Nota: Creación propia

Indicador 2



Nota: Creación propia

Indicador 3



Nota: Creación propia

Indicador 4

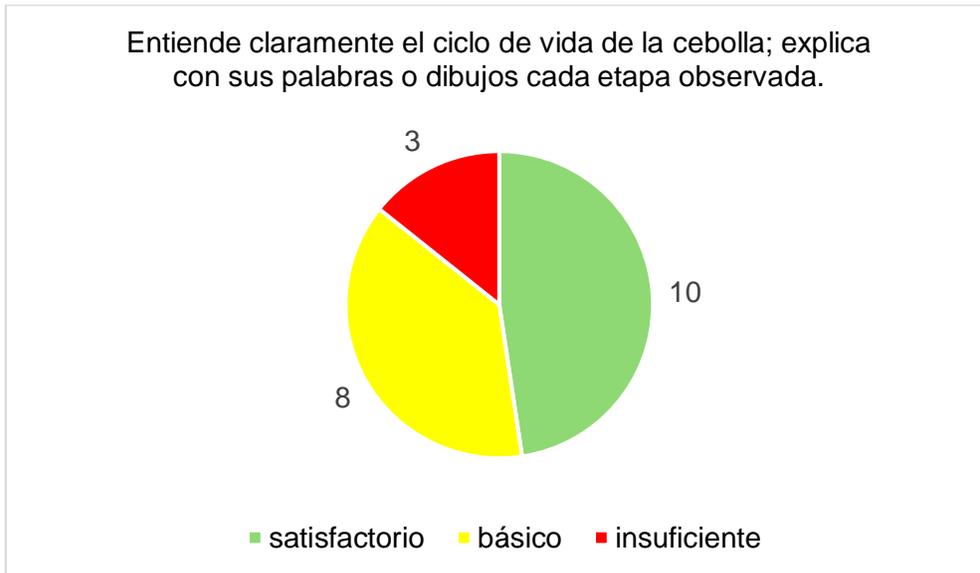


Nota: Creación propia.

Gráfica 5

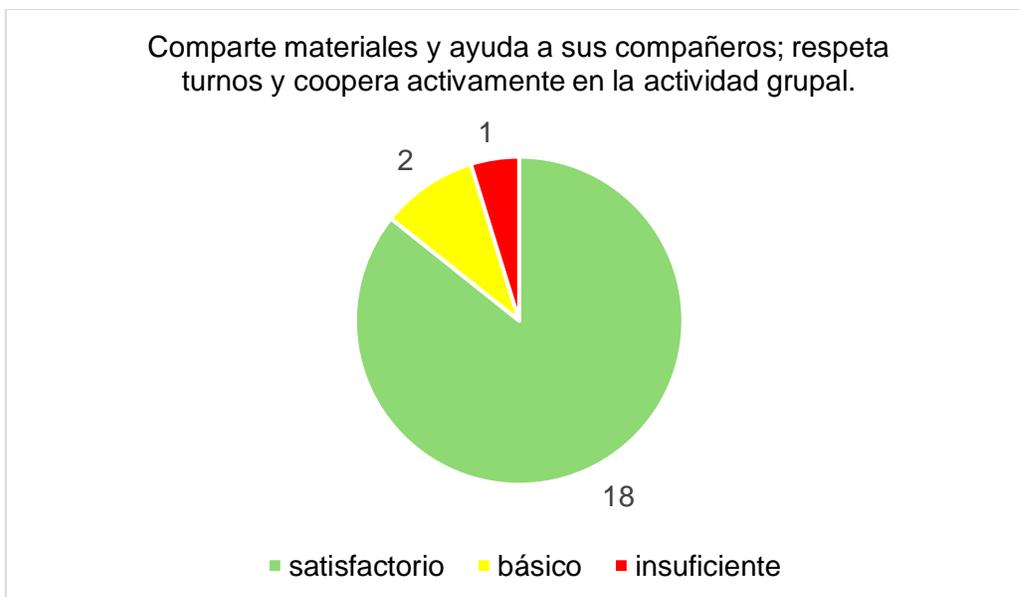
Resultados de la actividad “Germinamos la cebolla”

Indicador 1



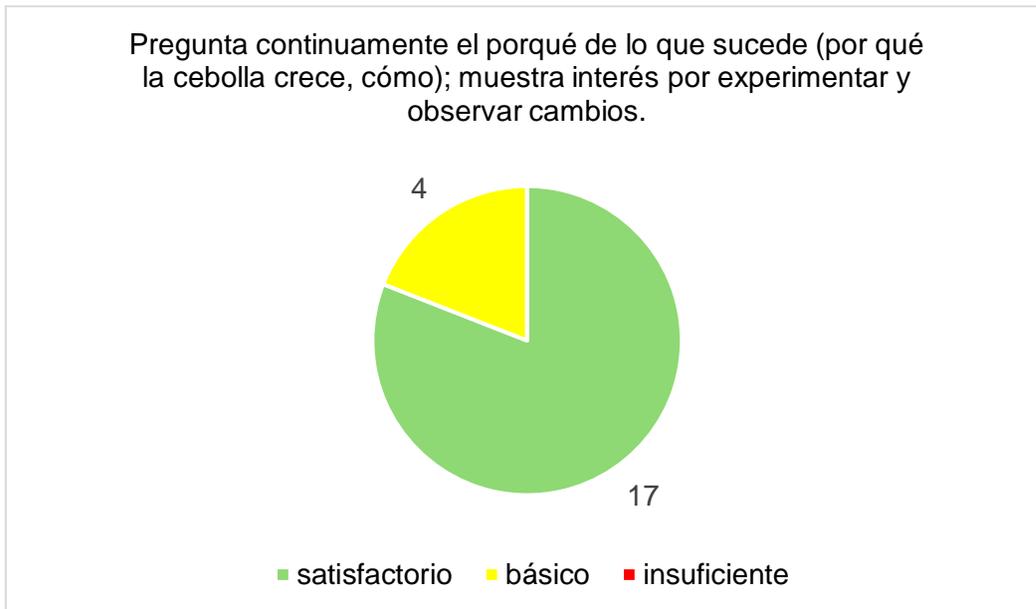
Nota: Creación propia

Indicador 2



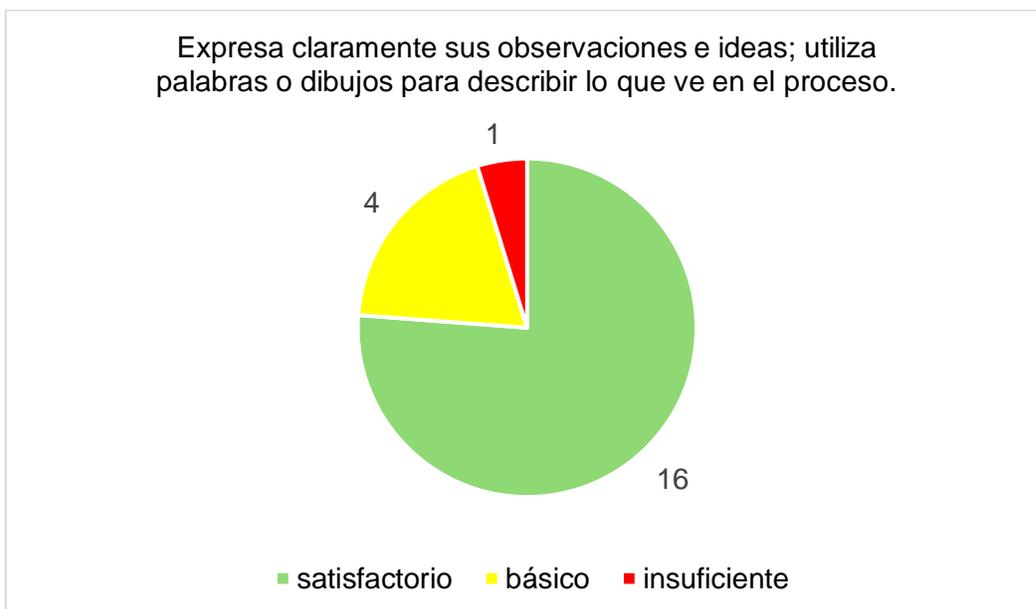
Nota: Creación propia

Indicador 3



Nota: Creación propia

Indicador 4

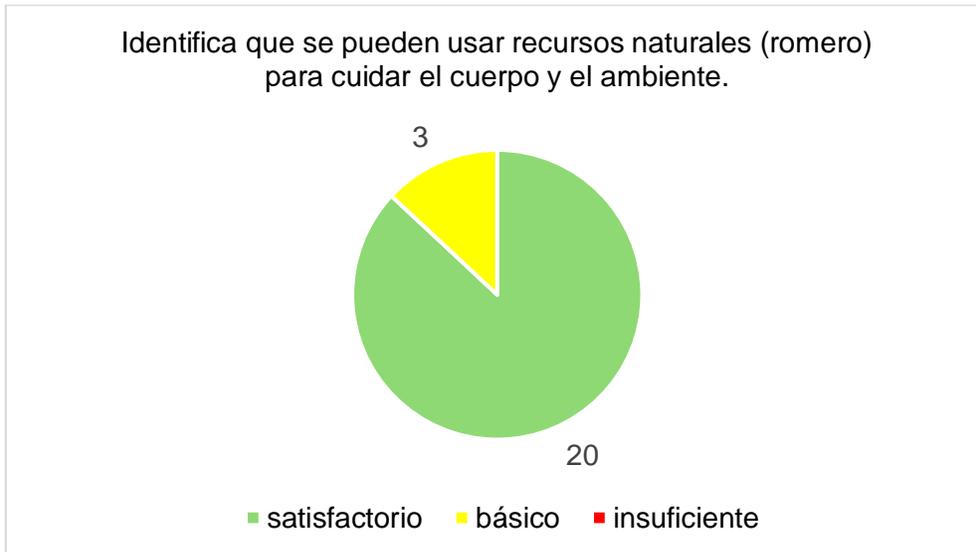


Nota: Creación propia

Gráfica 6

Resultados de la actividad “Shampoo de romero”

Indicador 1



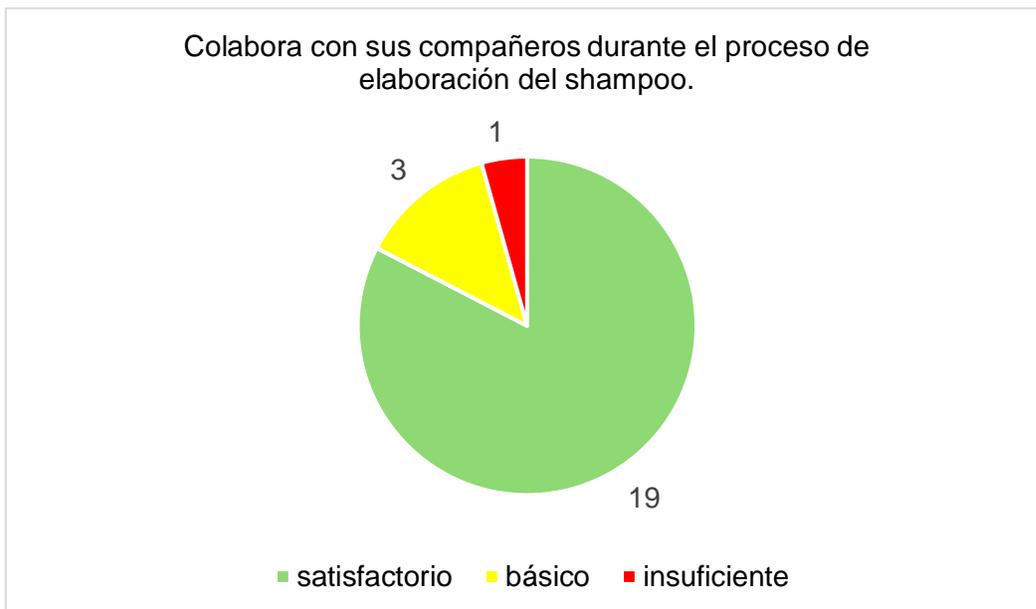
Nota: Creación propia

Indicador 2



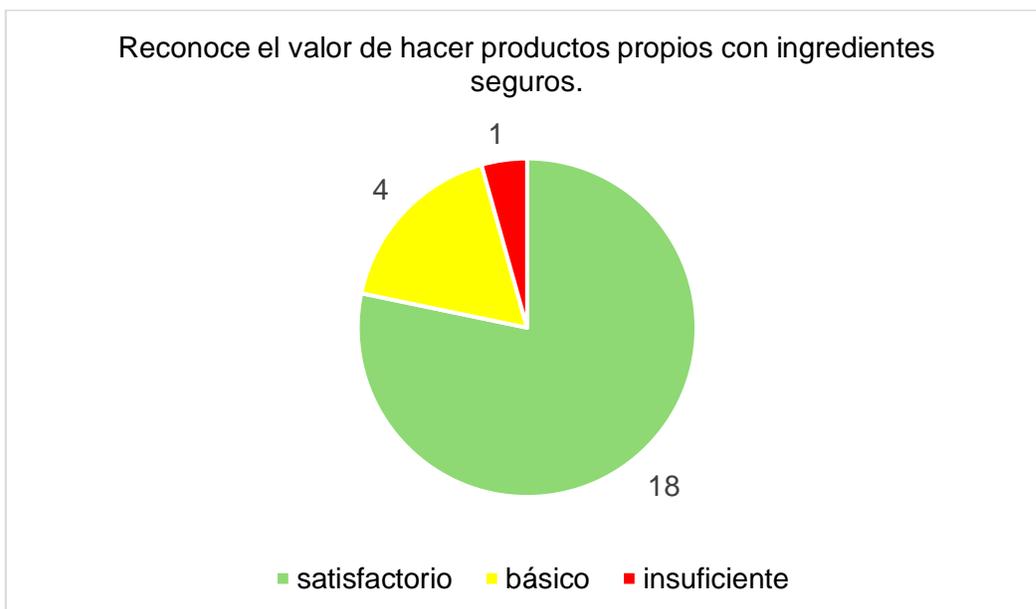
Nota: Creación propia

Indicador 3



Nota: Creación propia

Indicador 4



Nota: Creación propia

Gráfica 7

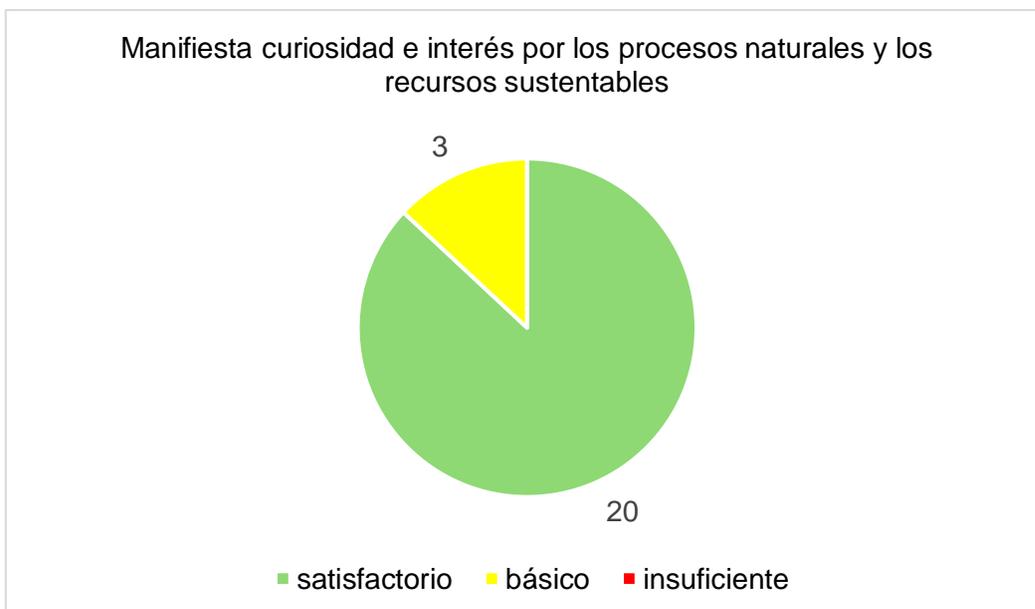
Resultados de la actividad “Fertilizante de plátano”

Indicador 1



Nota: Creación propia

Indicador 2



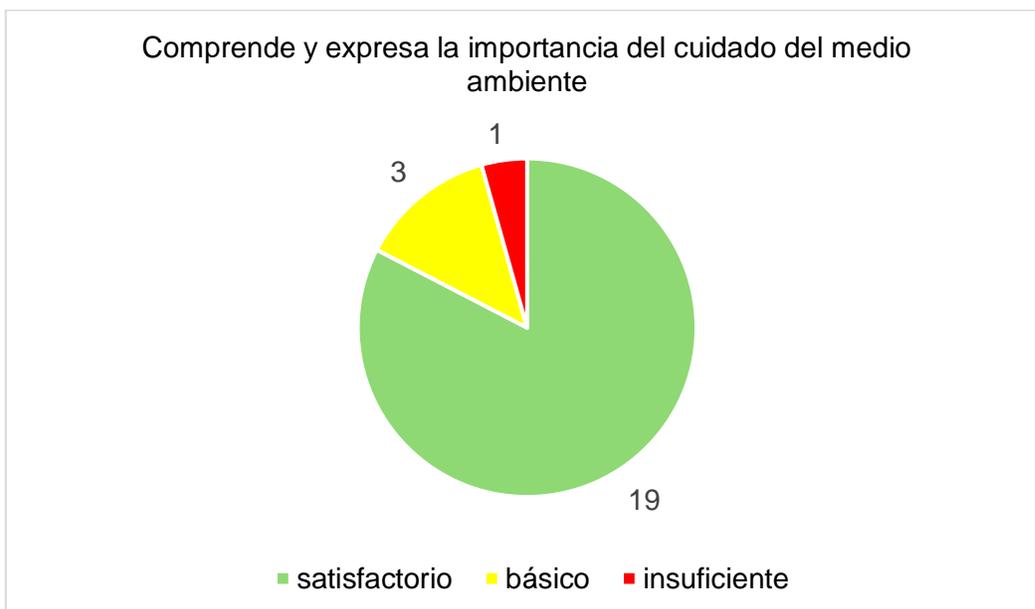
Nota: Creación propia

Indicador 3



Nota: Creación propia

Indicador 4

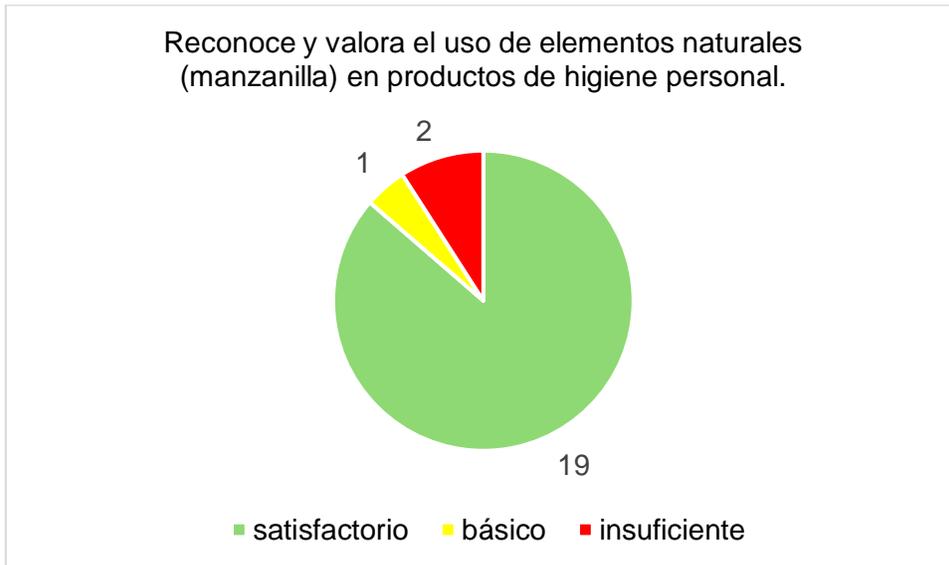


Nota: Creación propia

Gráfica 8

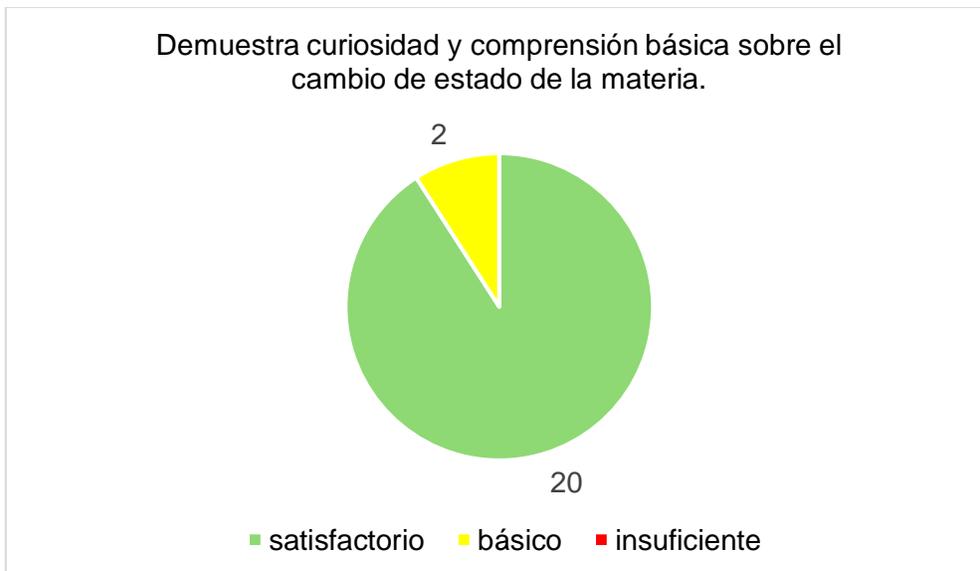
Resultados de la actividad “Jabón de manzanilla”

Indicador 1



Nota: Creación propia

Indicador 2



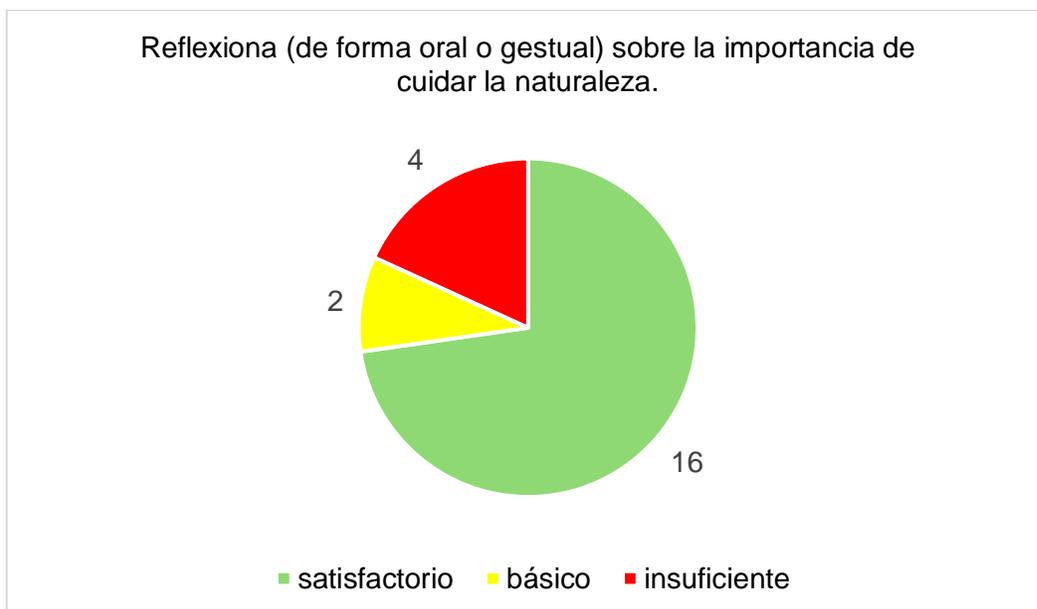
Nota: Creación propia

Indicador 3



Nota: Creación propia

Indicador 4

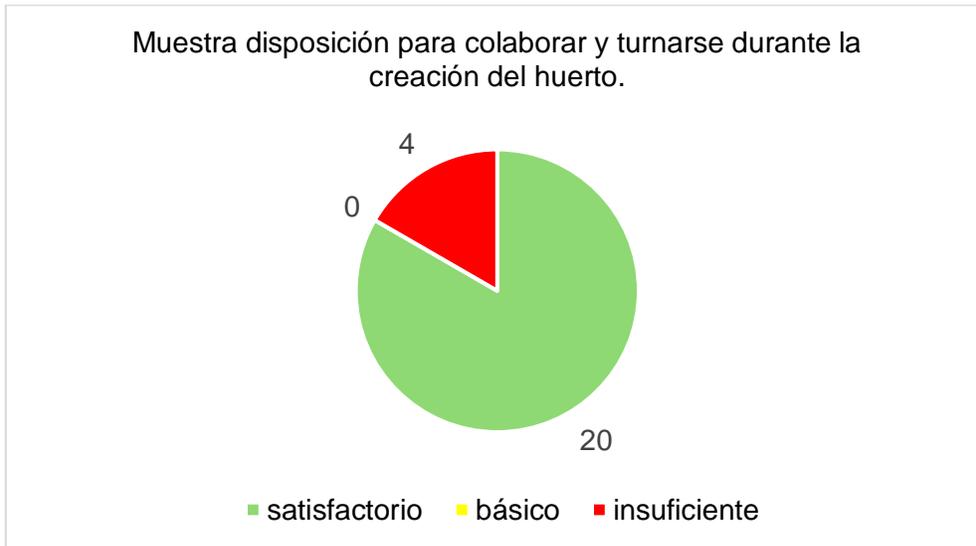


Nota: Creación propia

Gráfica 9

Resultados de la actividad “Mi huerto escolar”

Indicador 1



Nota: Creación propia

Indicador 2



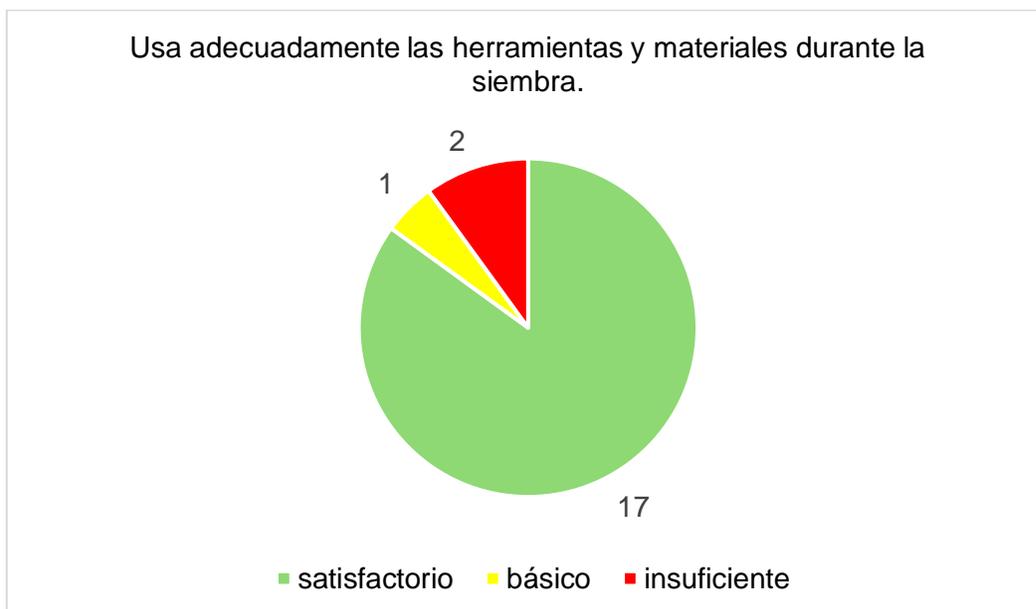
Nota: Creación propia

Indicador 3



Nota: Creación propia

Indicador 4

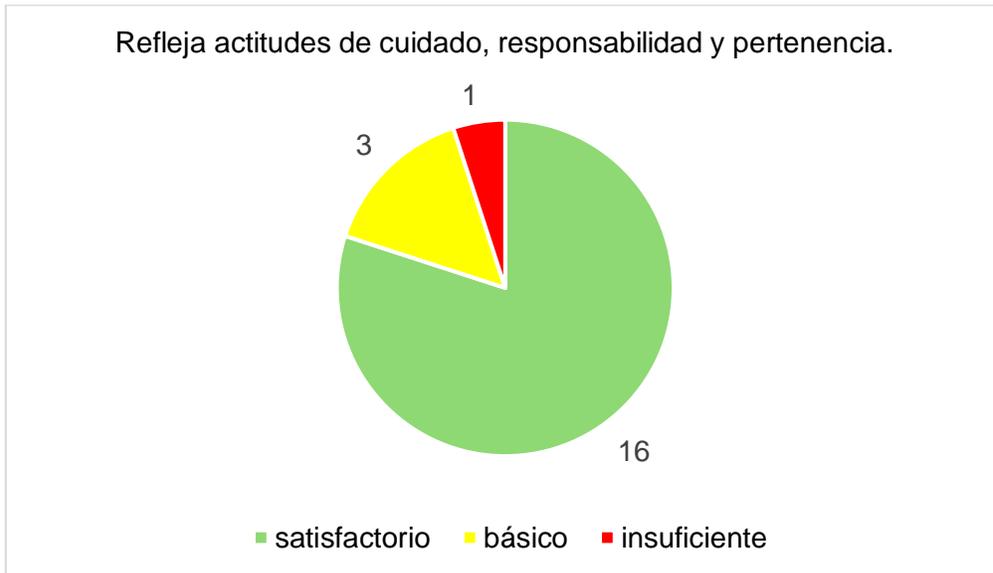


Nota: Creación propia

Gráfica 10

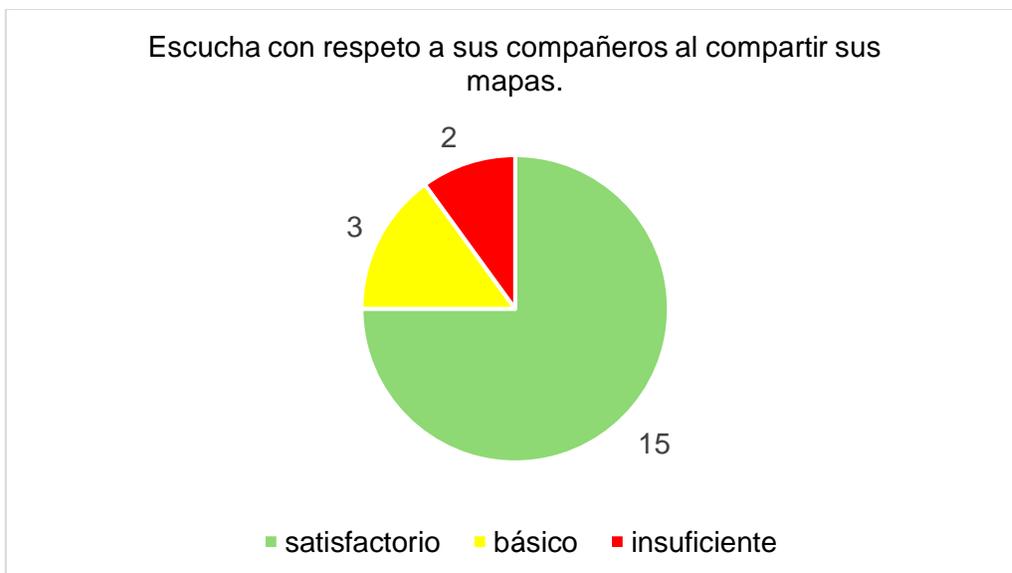
Resultados de la actividad “Mapa del huerto”

Indicador 1



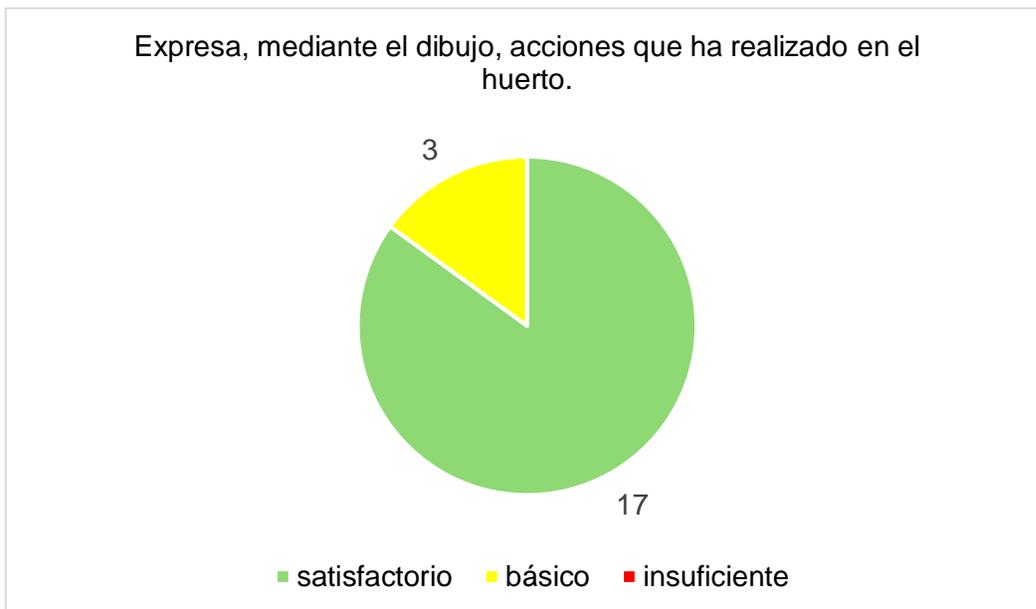
Nota: Creación propia

Indicador 2



Nota: Creación propia

Indicador 3



Nota: Creación propia

Indicador 4

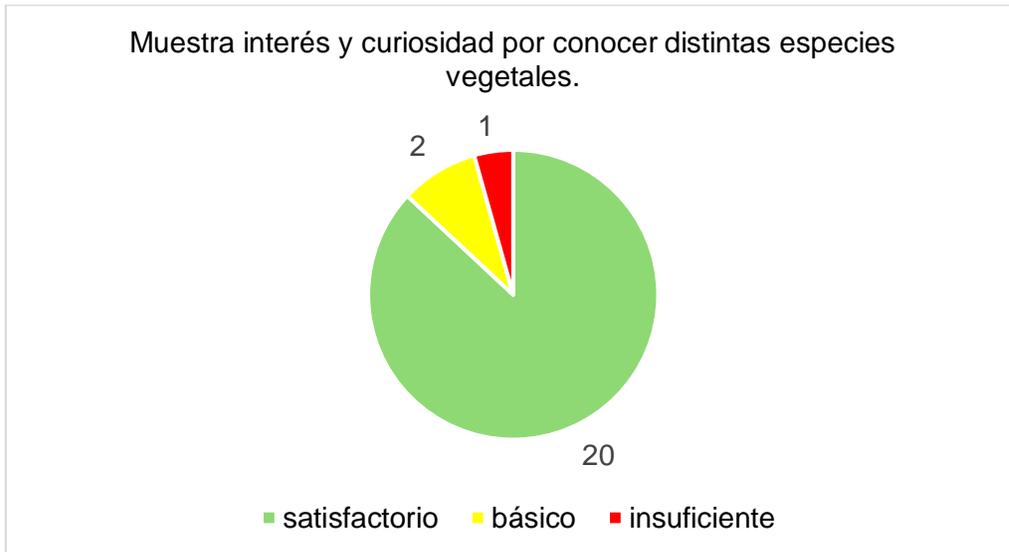


Nota: Creación propia

Gráfica 11

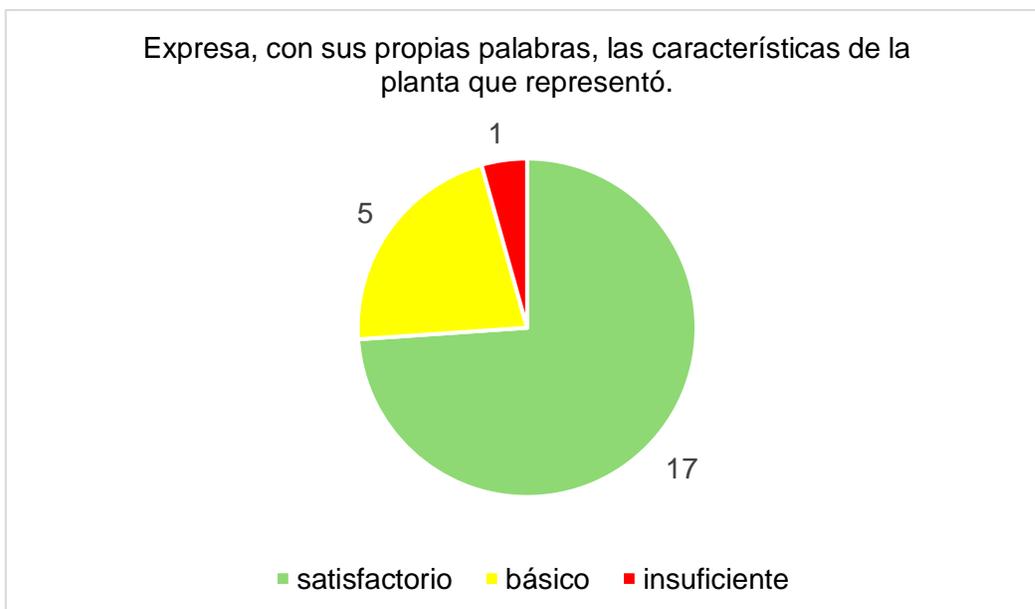
Resultados de la actividad “Galería de plantas”

Indicador 1



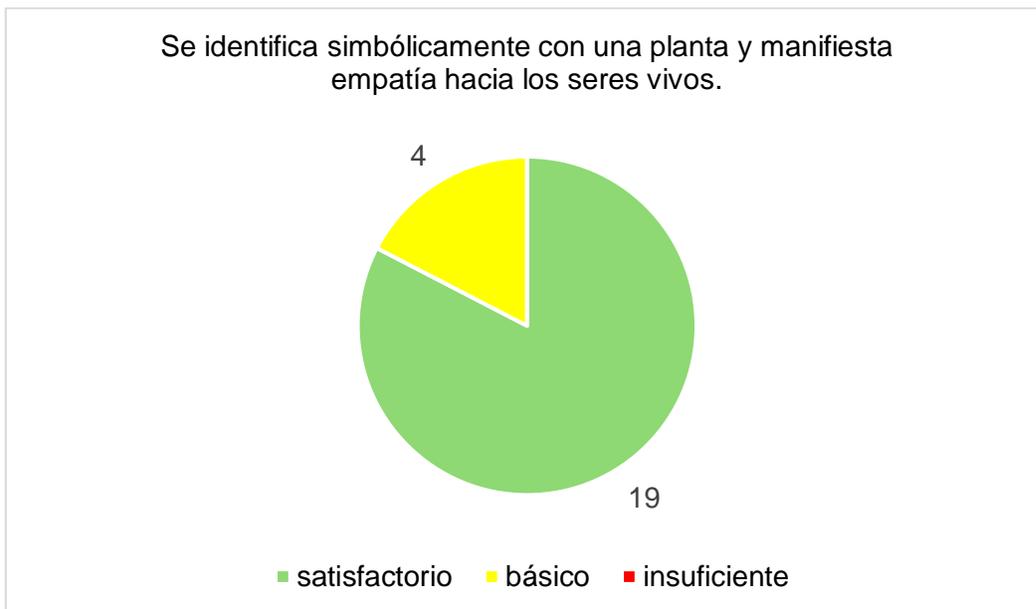
Nota: Creación propia

Indicador 2



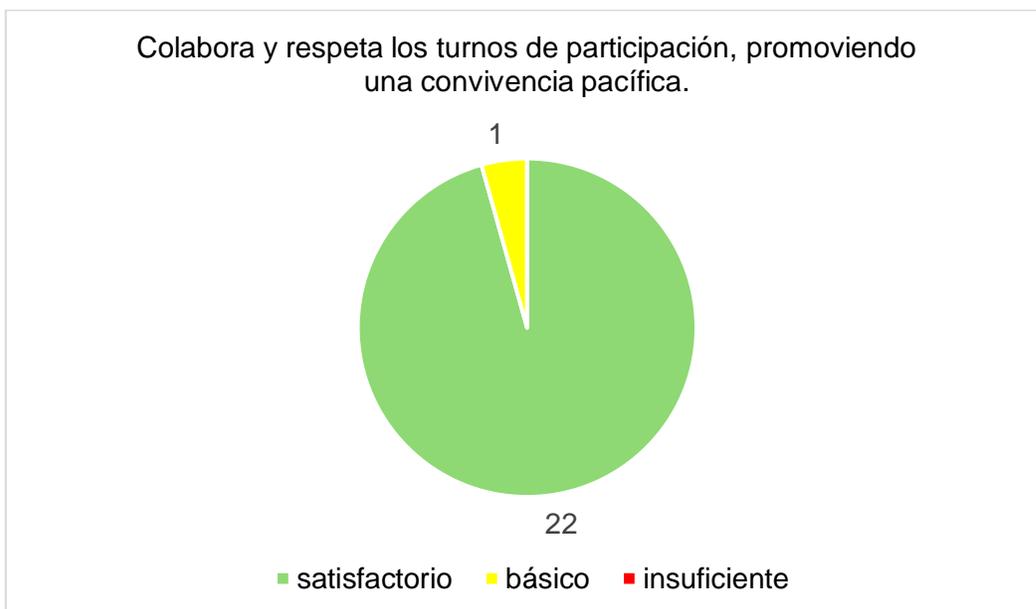
Nota: Creación propia

Indicador 3



Nota: Creación propia

Indicador 4

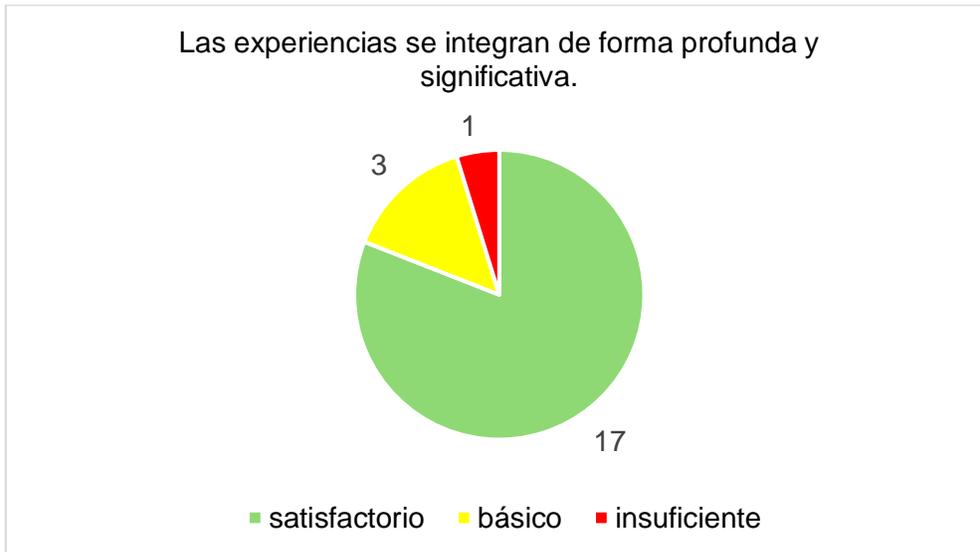


Nota: Creación propia

Gráfica 12

Resultados de la actividad “Libro del huerto”

Indicador 1



Nota: Creación propia

Indicador 2



Nota: Creación propia

Indicador 3



Nota: Creación propia

Indicador 4

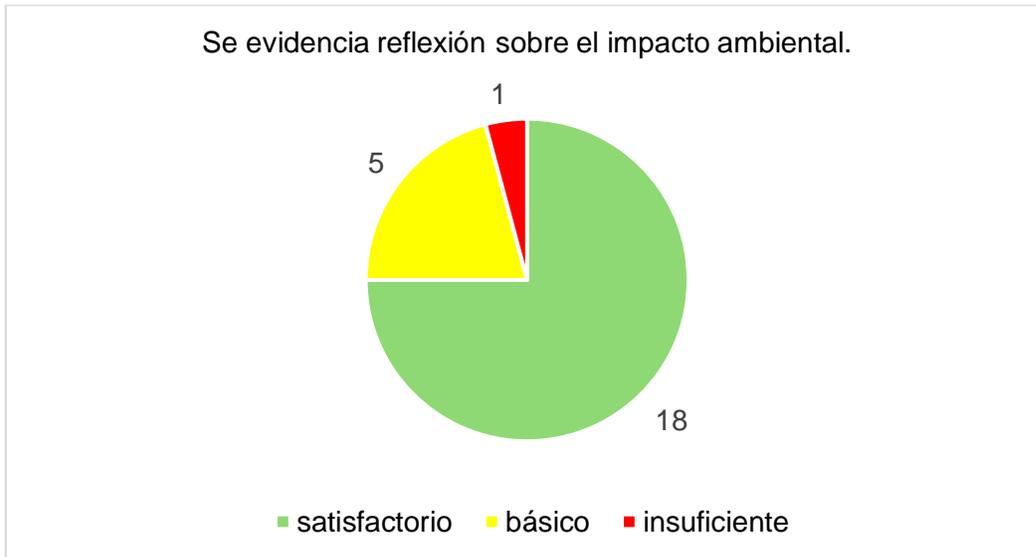


Nota: Creación propia

Gráfica 13

Resultados de la actividad “Los beneficios de mi huertito”

Indicador 1



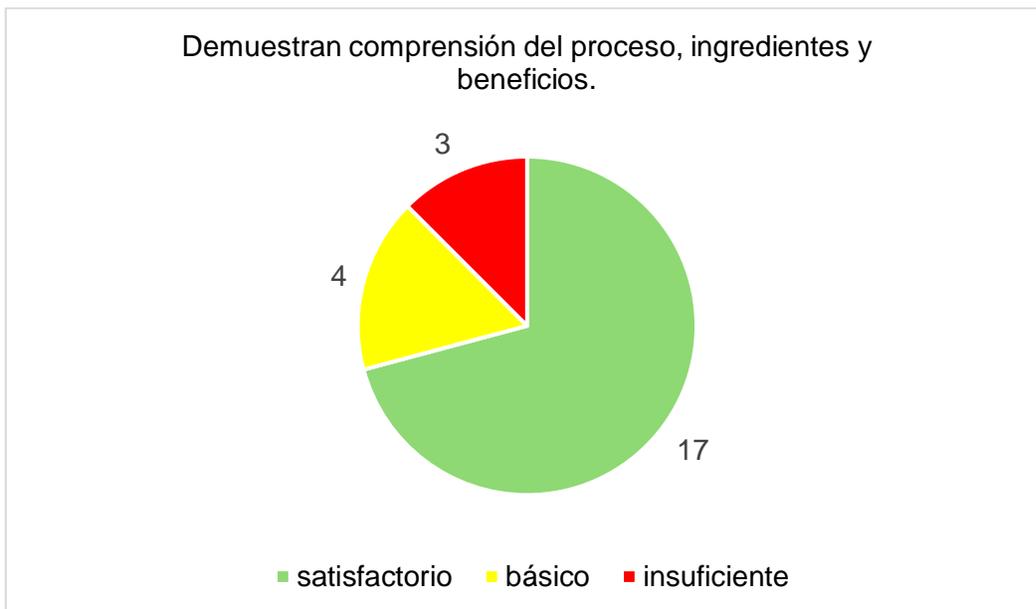
Nota: Creación propia

Indicador 2



Nota: Creación propia

Indicador 3



Nota: Creación propia

Indicador 4

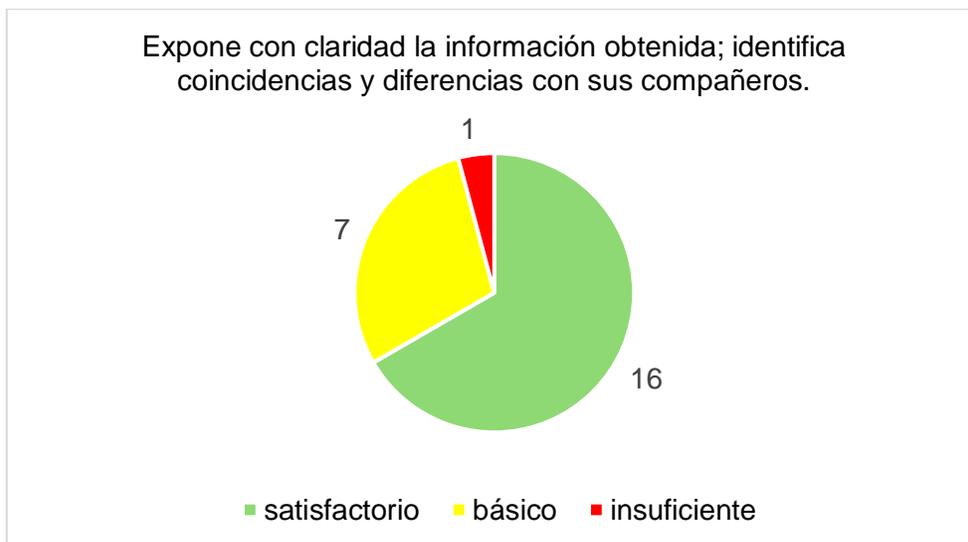


Nota: Creación propia

Gráfica 14

Resultados de la actividad “Árbol de logros”

Indicador 1



Nota: Creación propia

Indicador 2



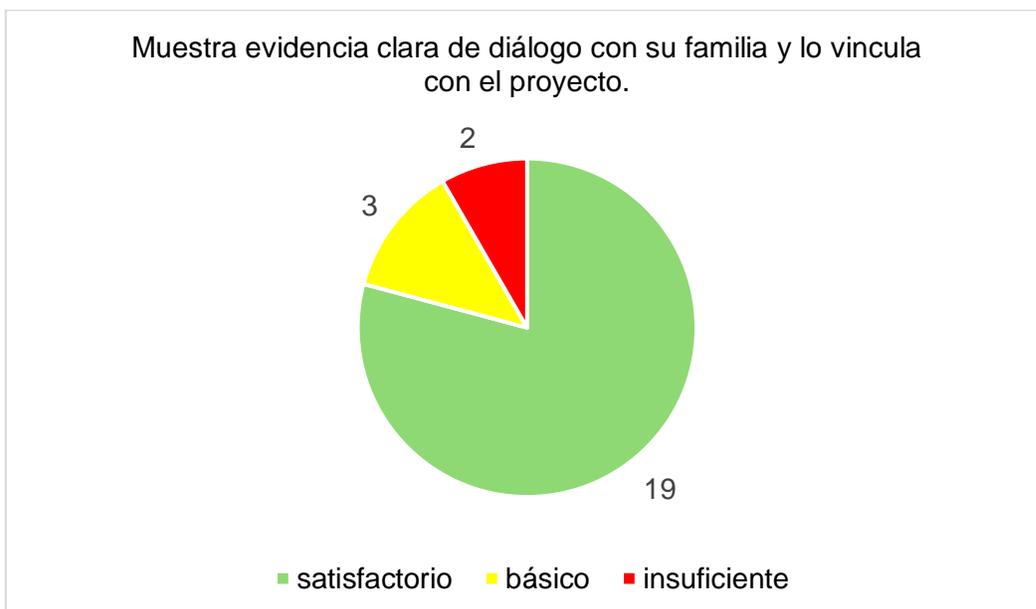
Nota: Creación propia

Indicador 3



Nota: Creación propia.

Indicador 4

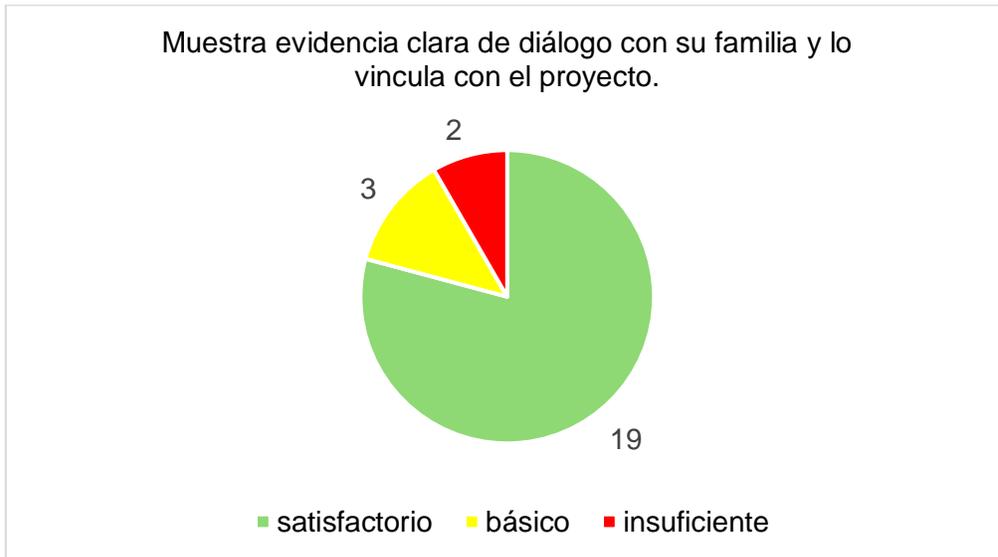


Nota: Creación propia

Gráfica 15

Resultados de la actividad “Inauguración del huerto”

Indicador 1



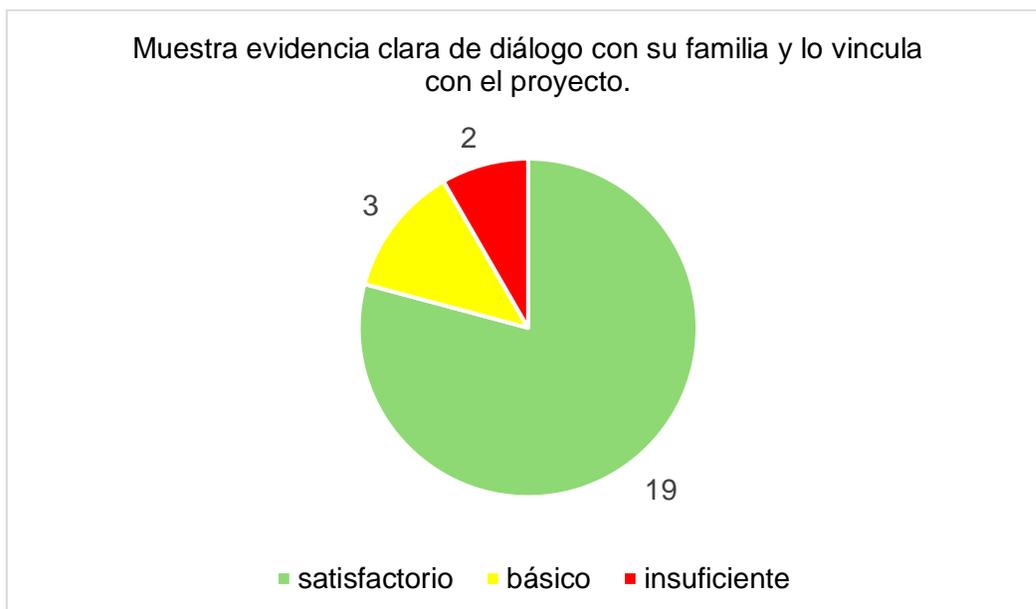
Nota: Creación propia

Indicador 2



Nota: Creación propia

Indicador 3



Nota: Creación propia

Indicador 4



Nota: Creación propia

Gráfica 16

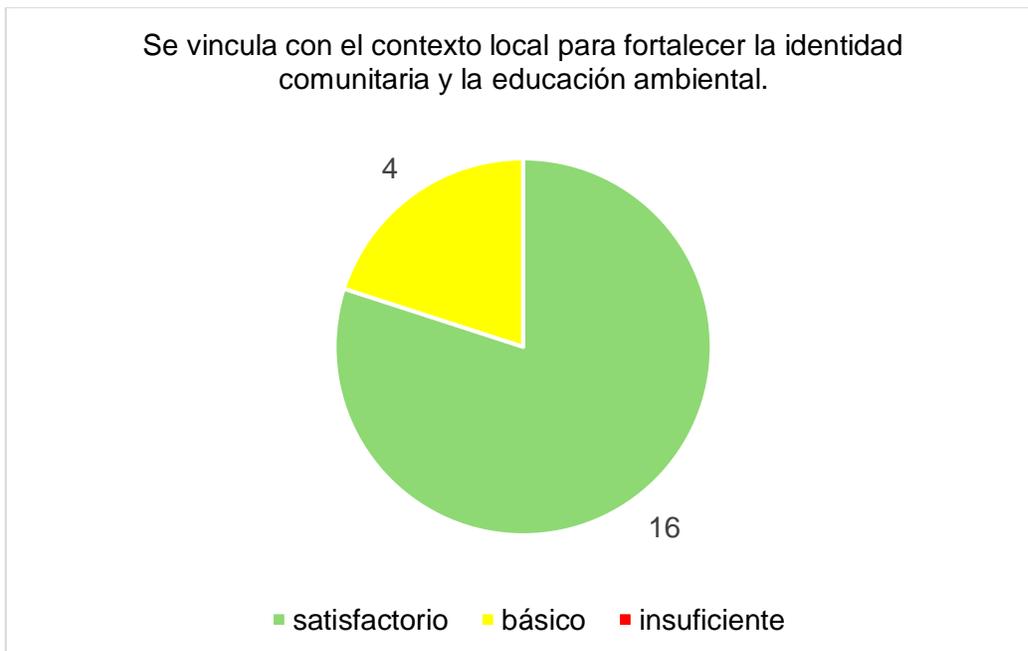
Resultados de la actividad “¿Qué animales conozco?”

Indicador 1



Nota: Creación propia

Indicador 2



Nota: Creación propia

Indicador 3



Nota: Creación propia

Indicador 4

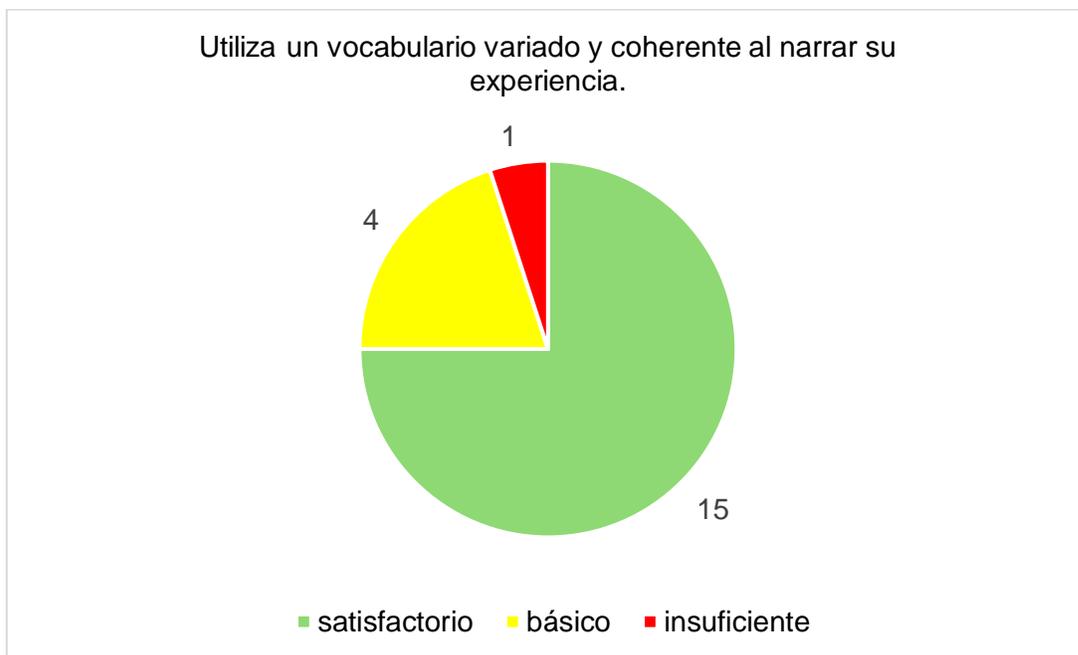


Nota: Creación propia

Gráfica 17

Resultados de la actividad “Mi experiencia con animalitos”

Indicador 1



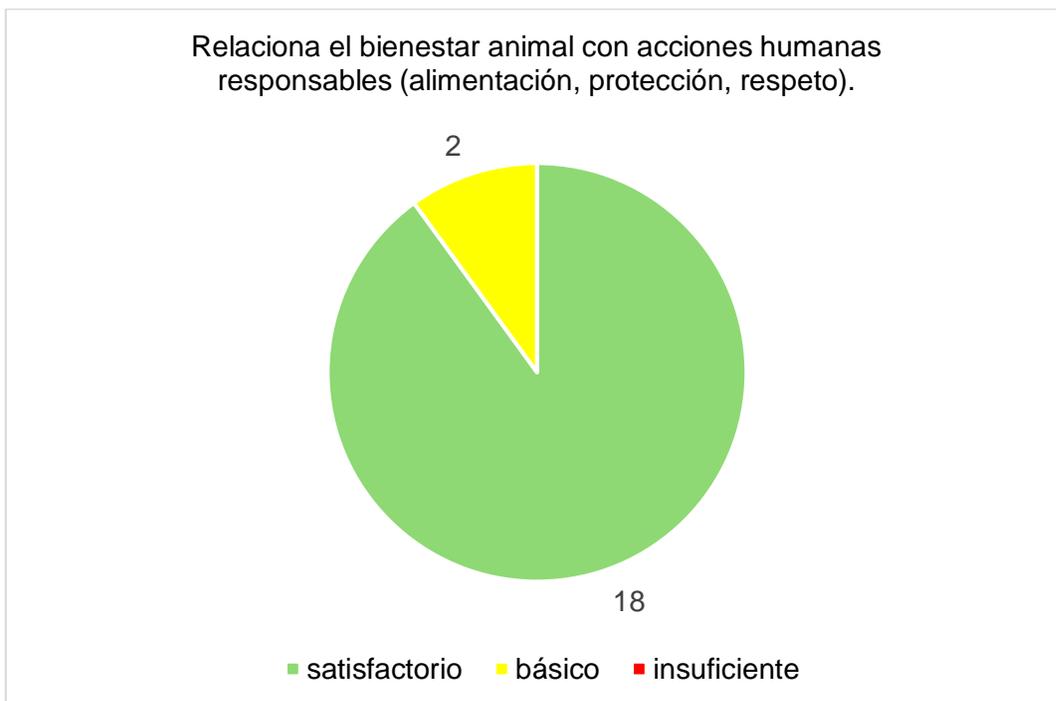
Nota: Creación propia

Indicador 2



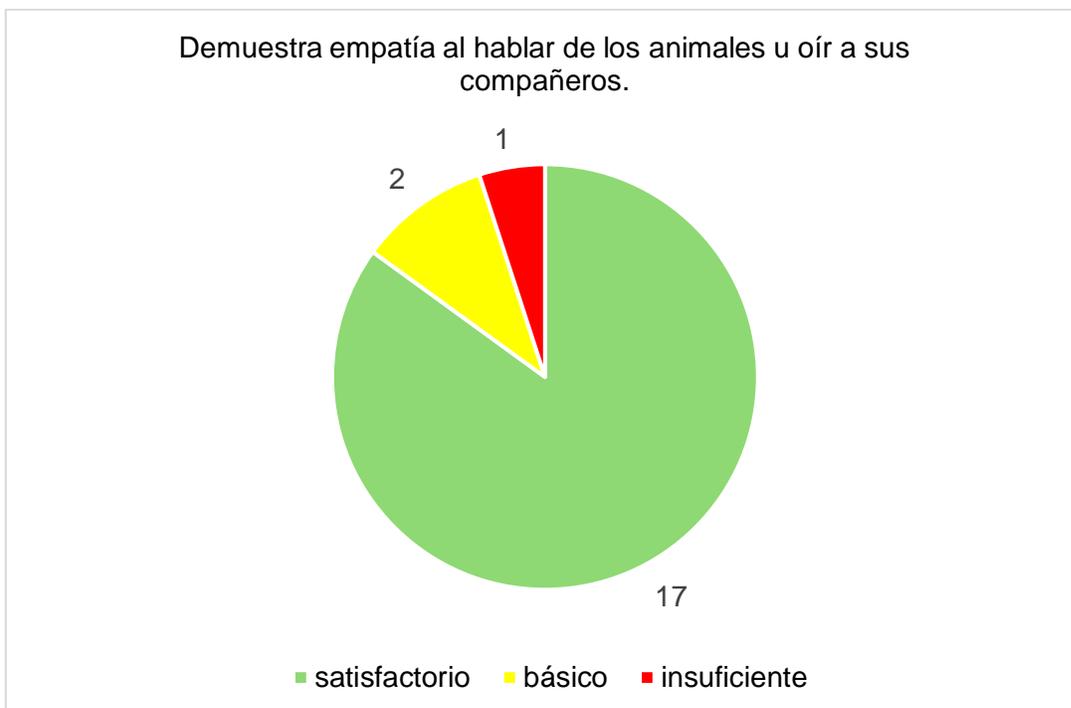
Nota: Creación propia

Indicador 3



Nota: Creación propia

Indicador 4

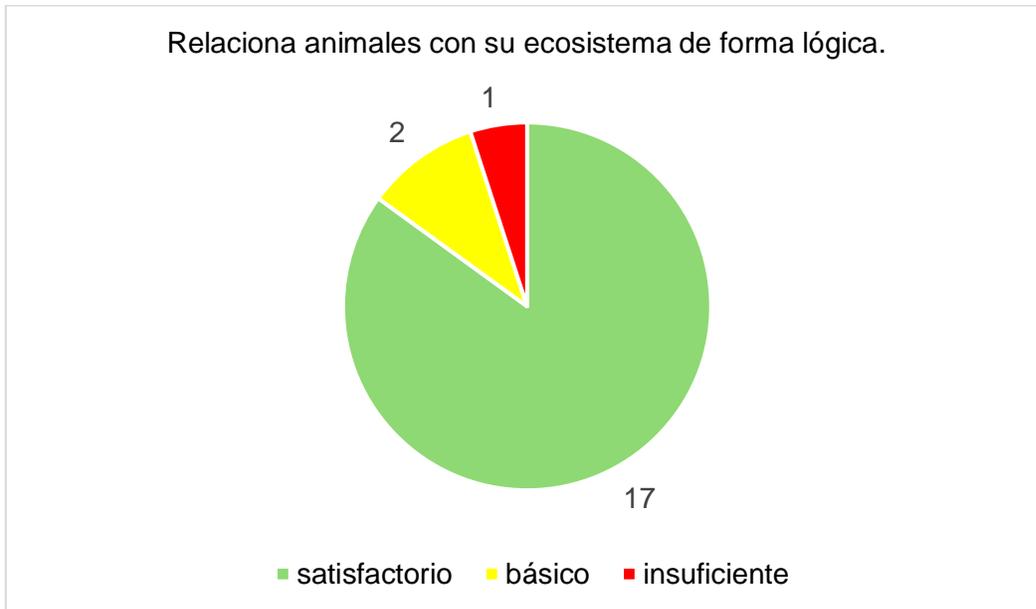


Nota: Creación propia

Gráfica 18

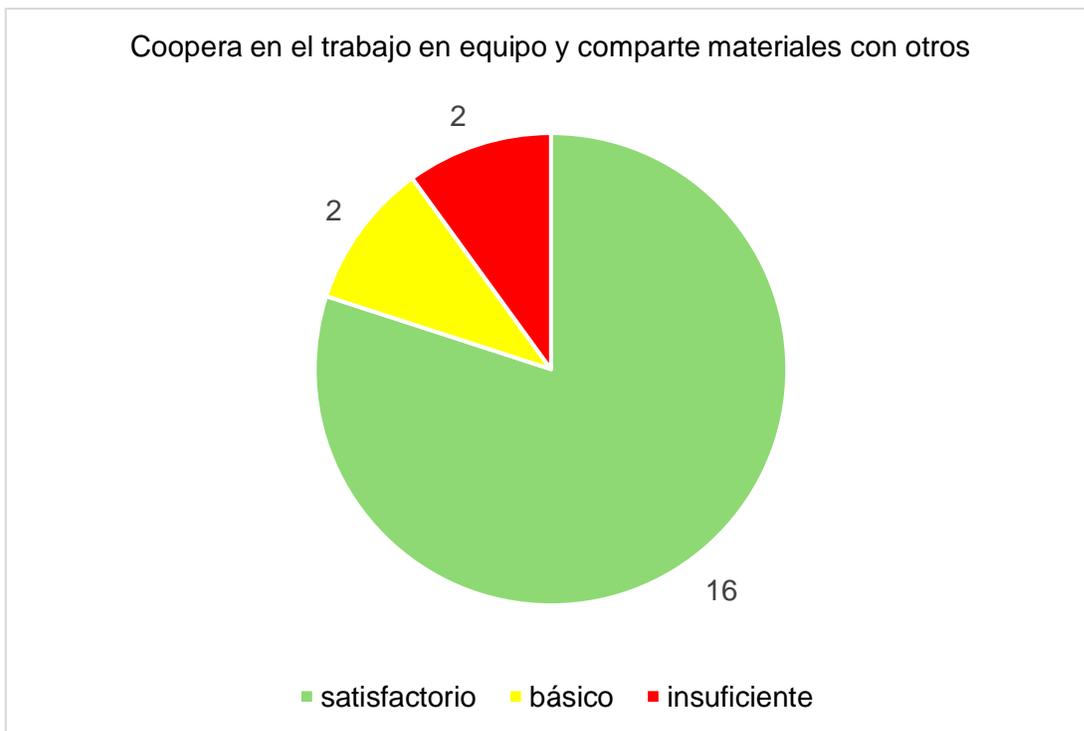
Resultados de la actividad “Exploradores en acción: Creando nuestro mapa de ruta”

Indicador 1



Nota: Creación propia

Indicador 2



Nota: Creación propia

Indicador 3



Nota: Creación propia

Indicador 4

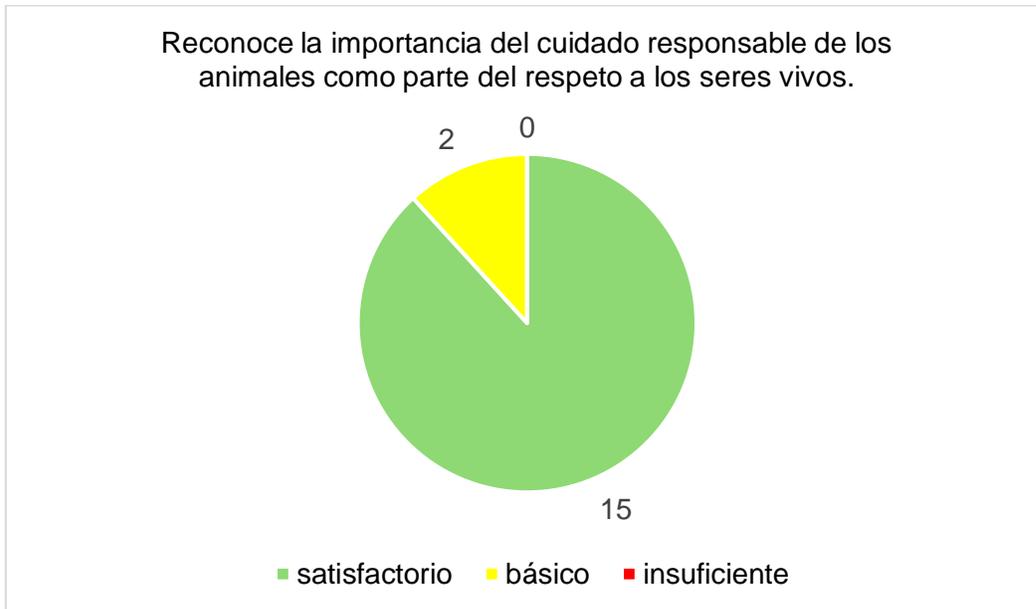


Nota: Creación propia

Gráfica 19

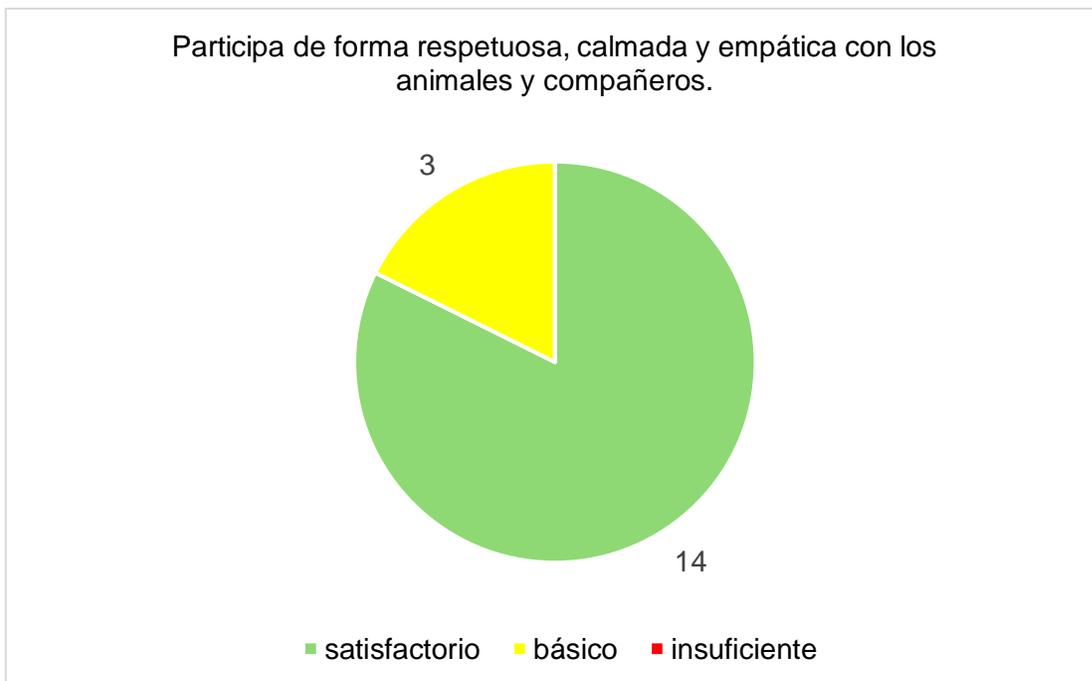
Resultados de la actividad “Visita de especialista”

Indicador 1



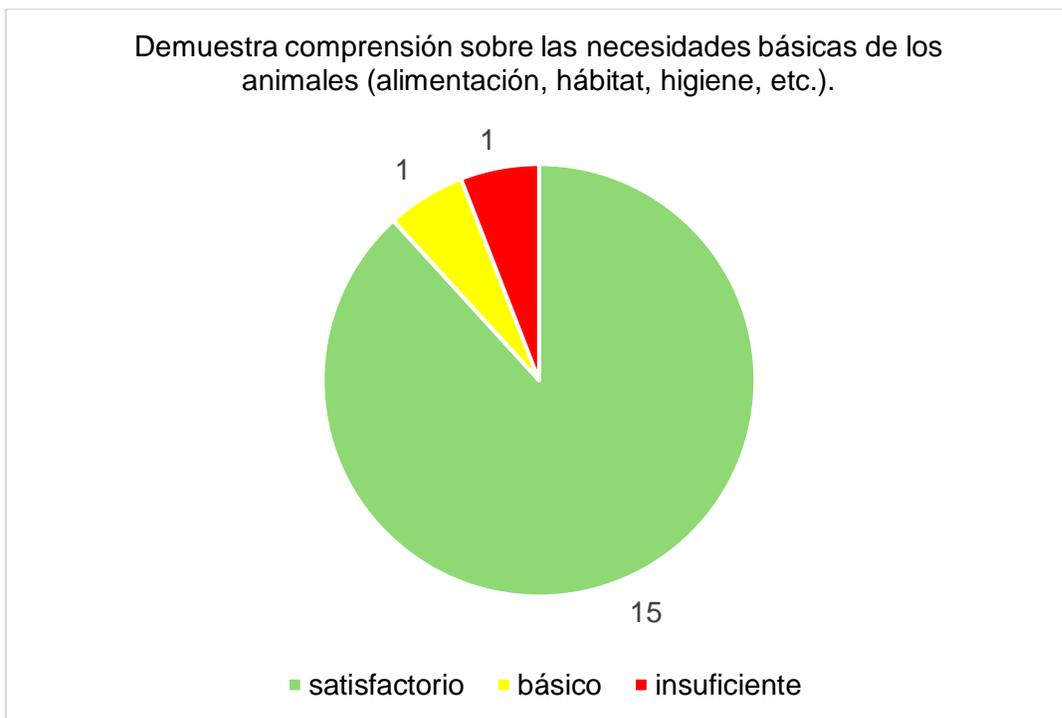
Nota: Creación propia

Indicador 2



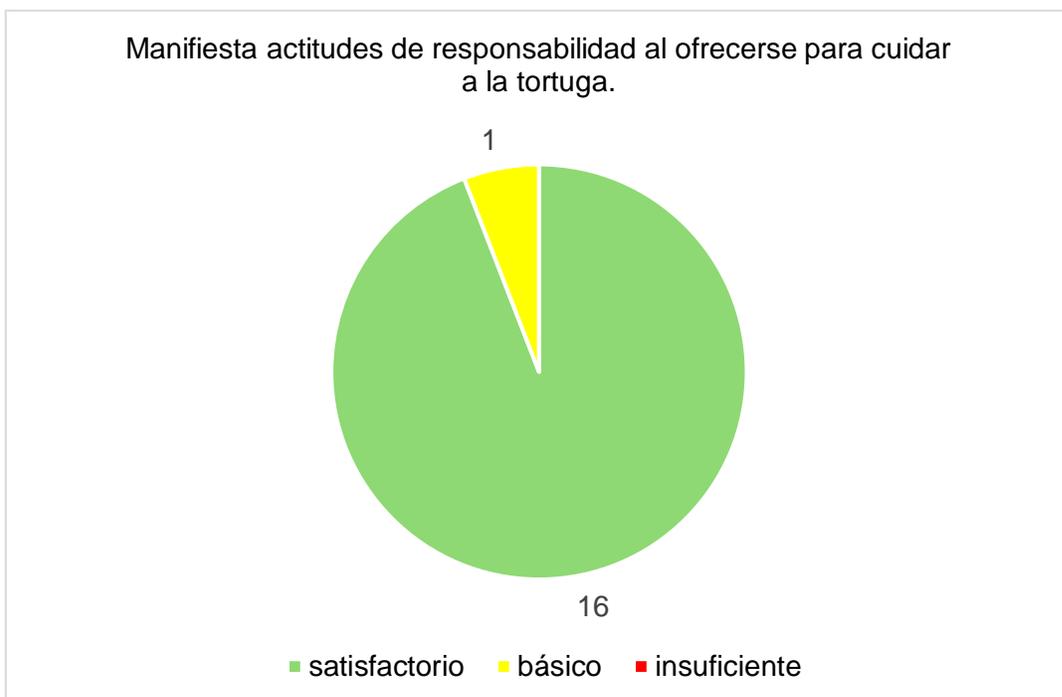
Nota: Creación propia

Indicador 3



Nota: Creación propia

Indicador 4



Nota: Creación propia

Gráfica 20

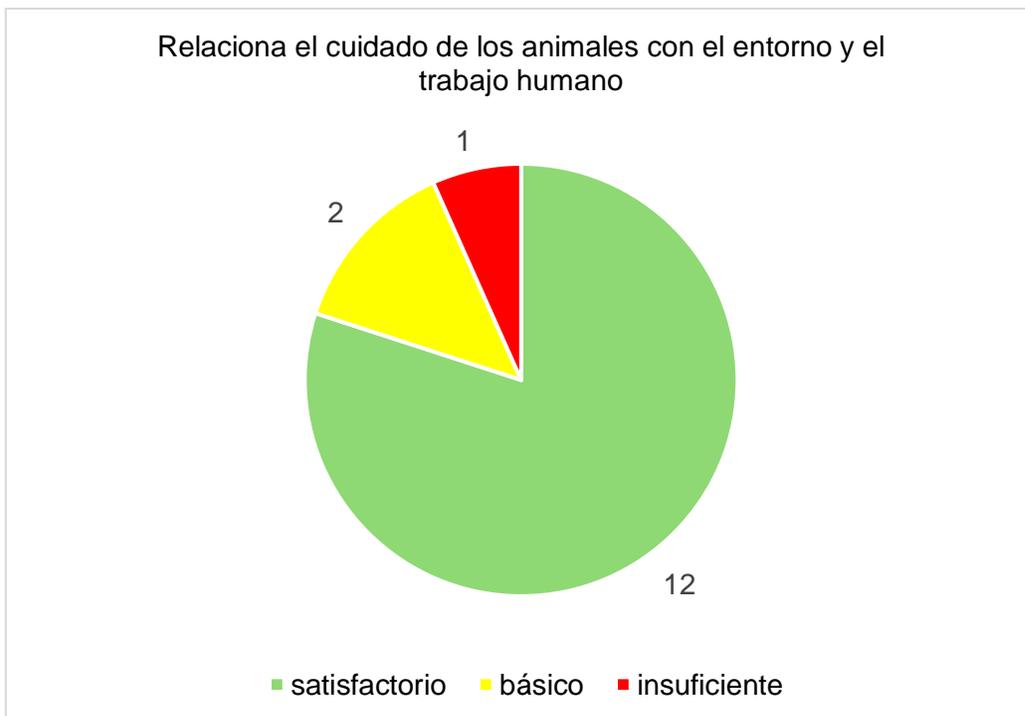
Resultados de la actividad “Animales de la granja”

Indicador 1



Nota: Creación propia

Indicador 2



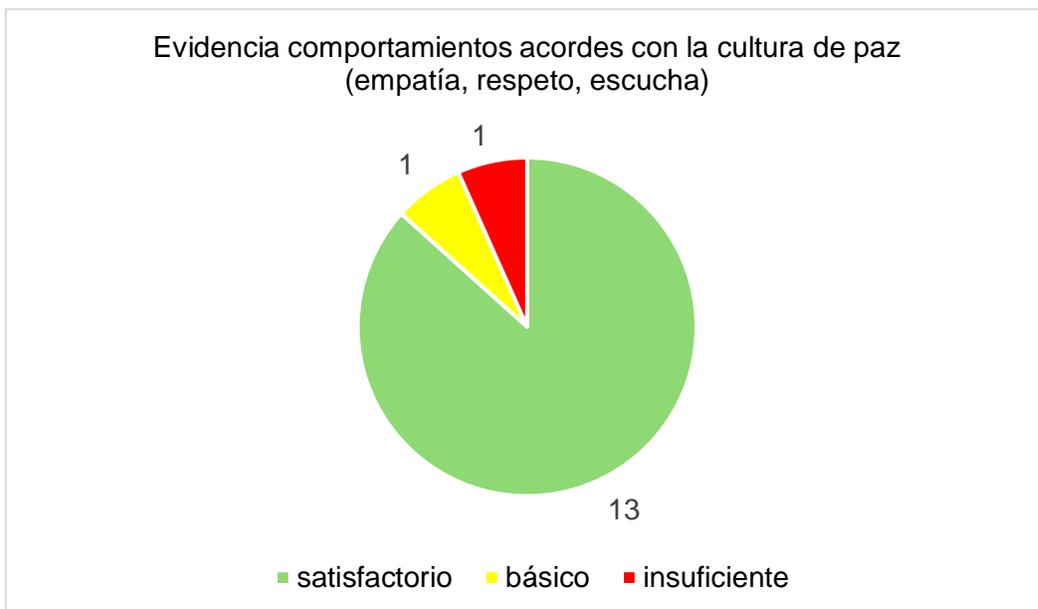
Nota: Creación propia

Indicador 3



Nota: Creación propia

Indicador 4

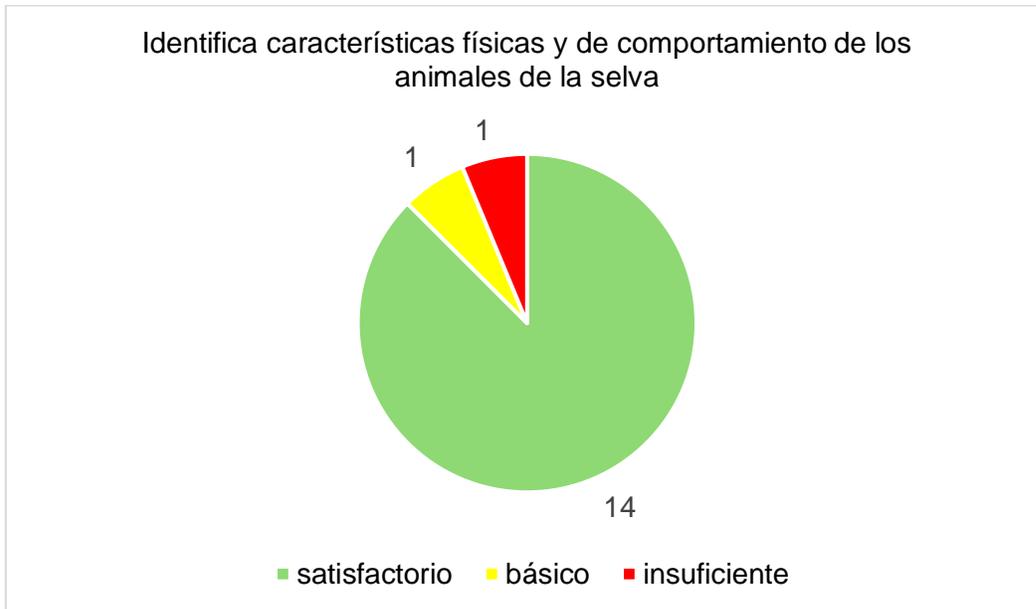


Nota: Creación propia

Gráfica 21

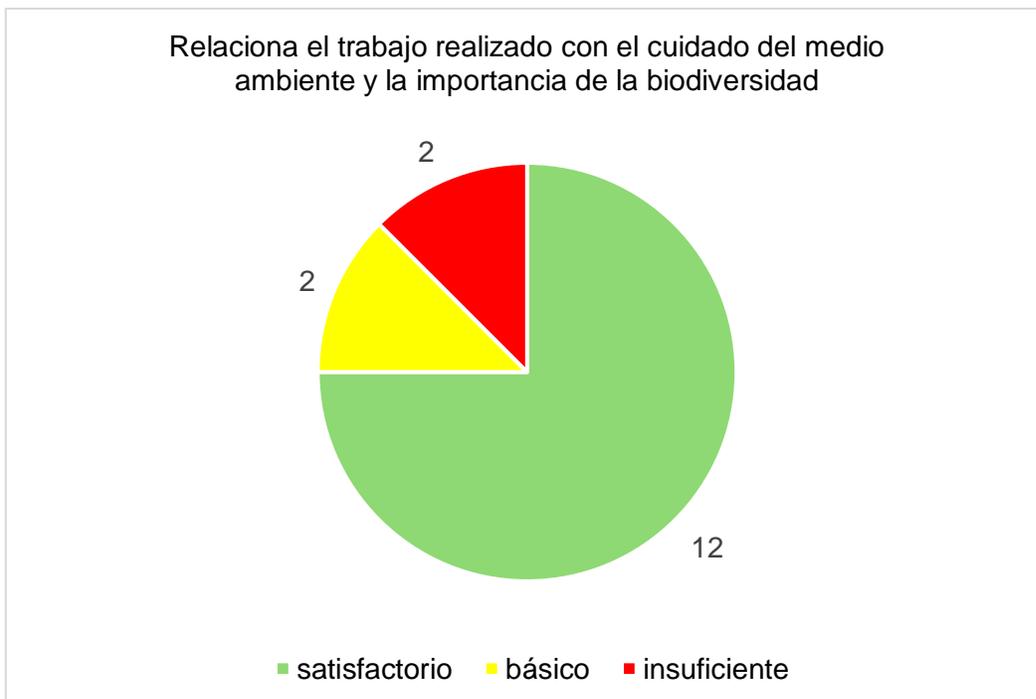
Resultados de la actividad “Animales de la selva”

Indicador 1



Nota: Creación propia

Indicador 2



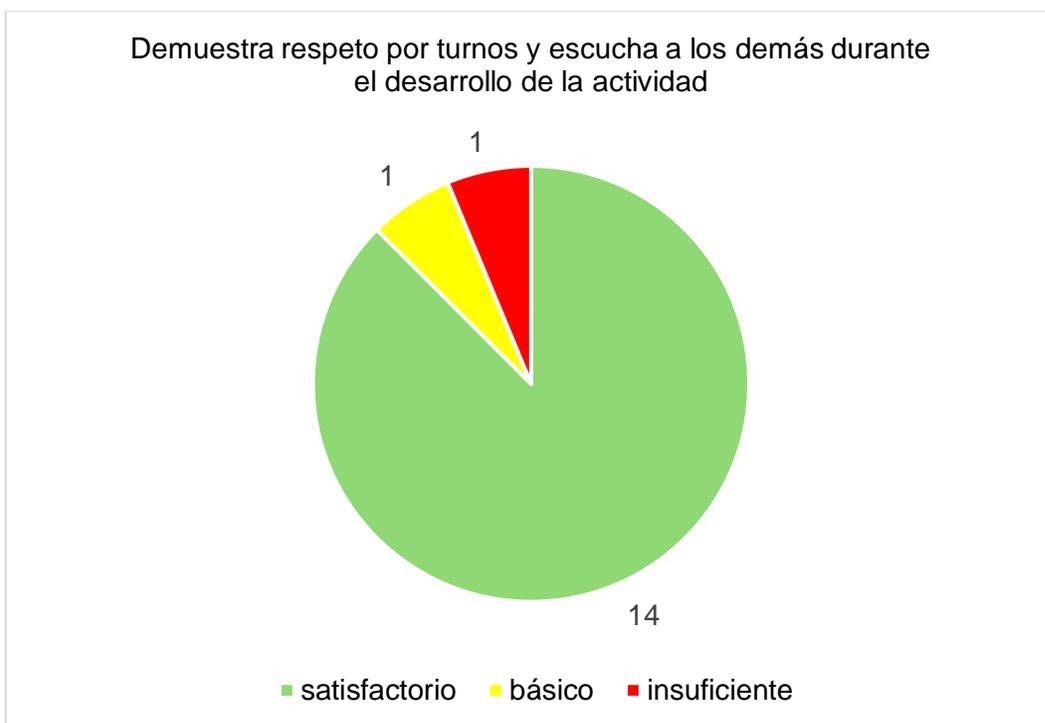
Nota: Creación propia

Indicador 3



Nota: Creación propia

Indicador 4



Nota: Creación propia

Gráfica 22

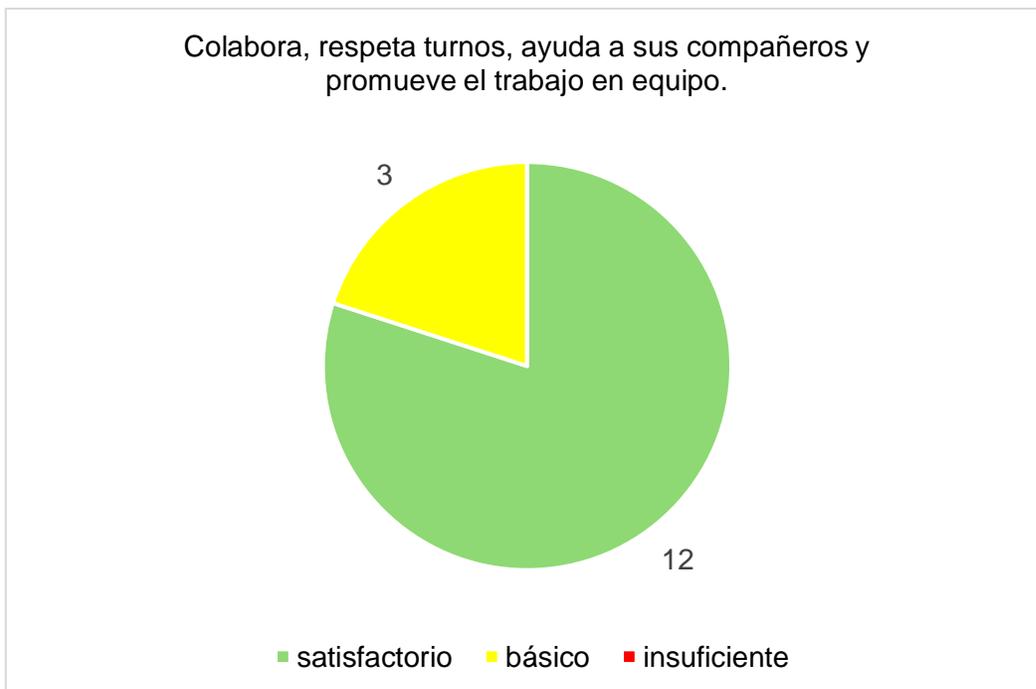
Resultados de la actividad “Animales del mar”

Indicador 1



Nota: Creación propia

Indicador 2



Nota: Creación propia

Indicador 3



Nota: Creación propia

Indicador 4



Nota: Creación propia

Gráfica 23

Resultados de la actividad “Aves”

Indicador 1



Nota: Creación propia

Indicador 2



Nota: Creación propia

Indicador 3



Nota: Creación propia

Indicador 4



Nota: Creación propia

Gráfica 24

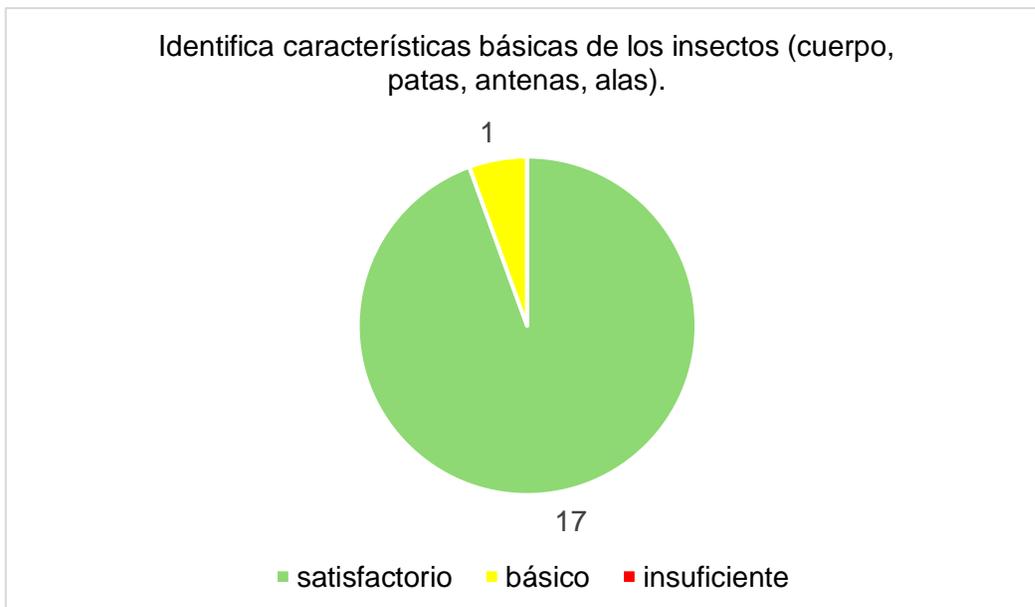
Resultados de la actividad “Insectos”

Indicador 1



Nota: Creación propia

Indicador 2



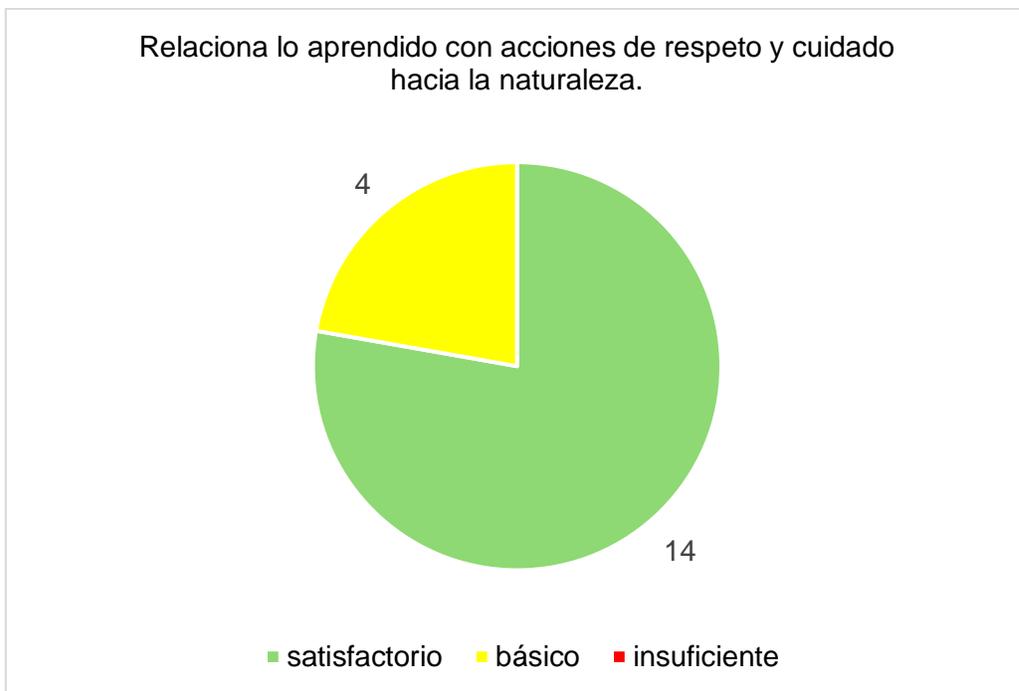
Nota: Creación propia

Indicador 3



Nota: Creación propia

Indicador 4



Nota: Creación propia

Gráfica 25

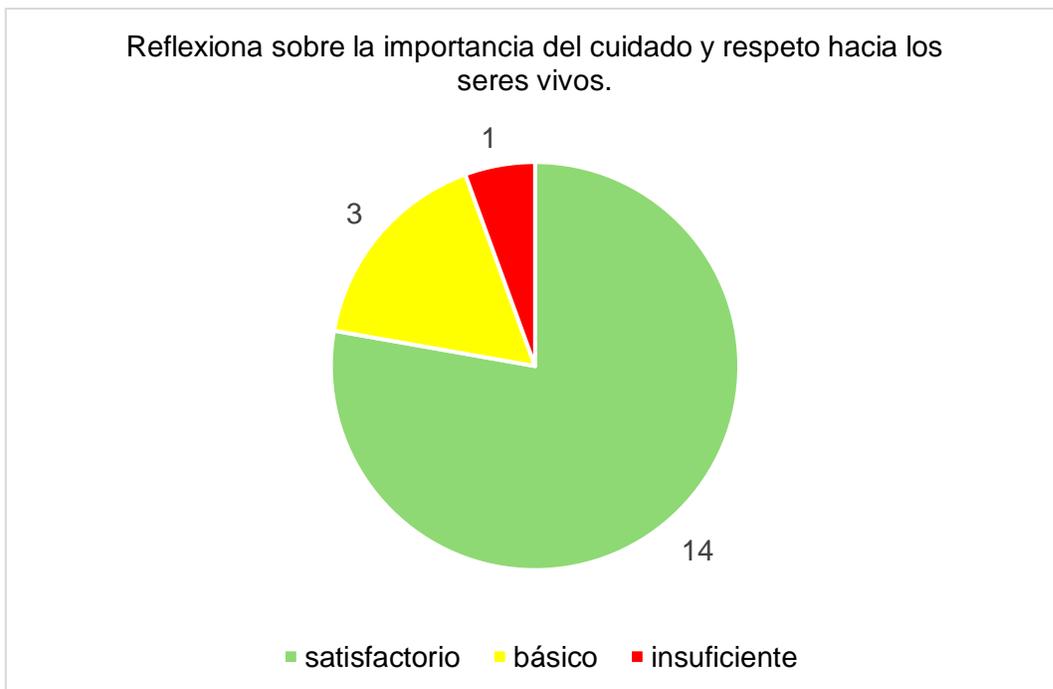
Resultados de la actividad “Mi mascota de globo”

Indicador 1



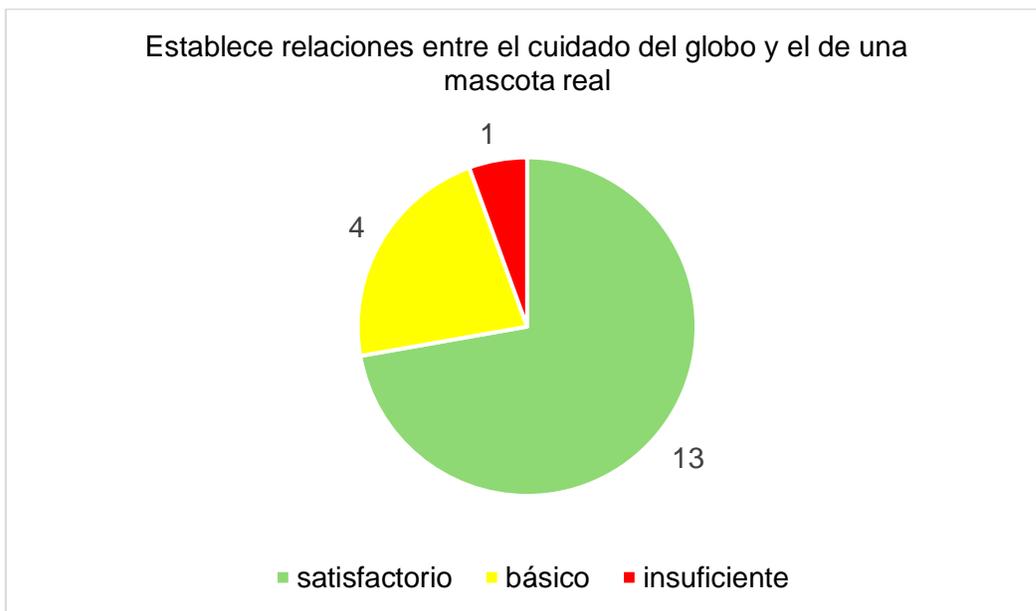
Nota: Creación propia

Indicador 2



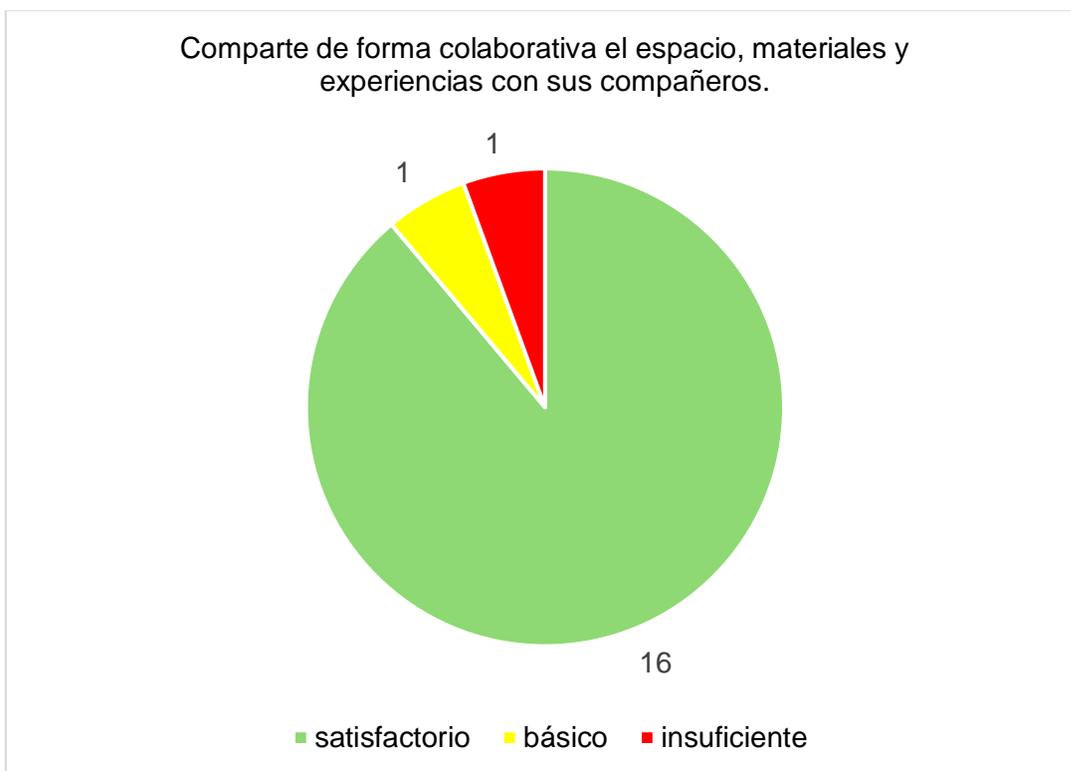
Nota: Creación propia

Indicador 3



Nota: Creación propia

Indicador 4

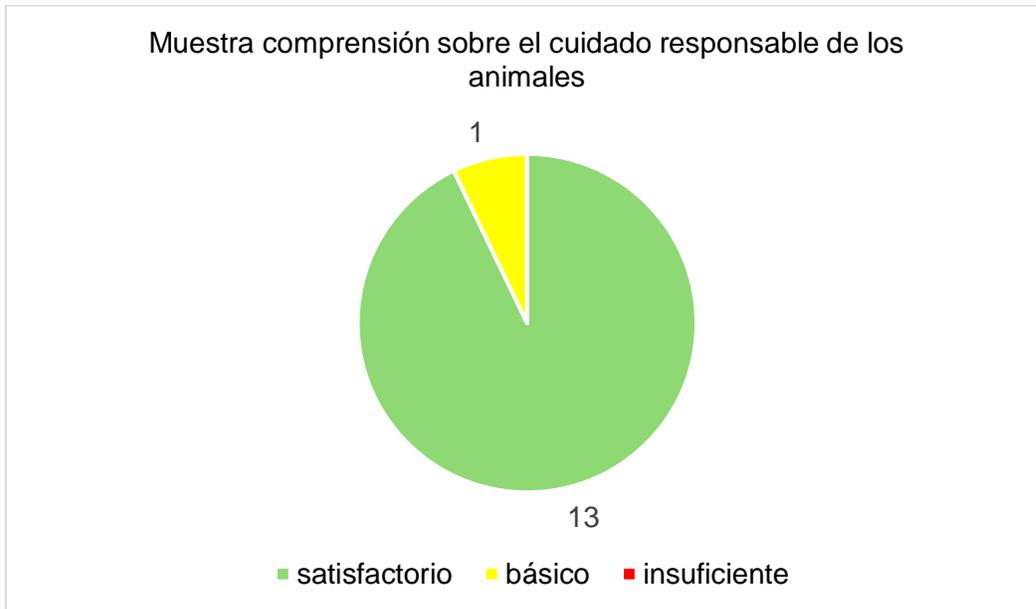


Nota: Creación propia

Gráfica 26

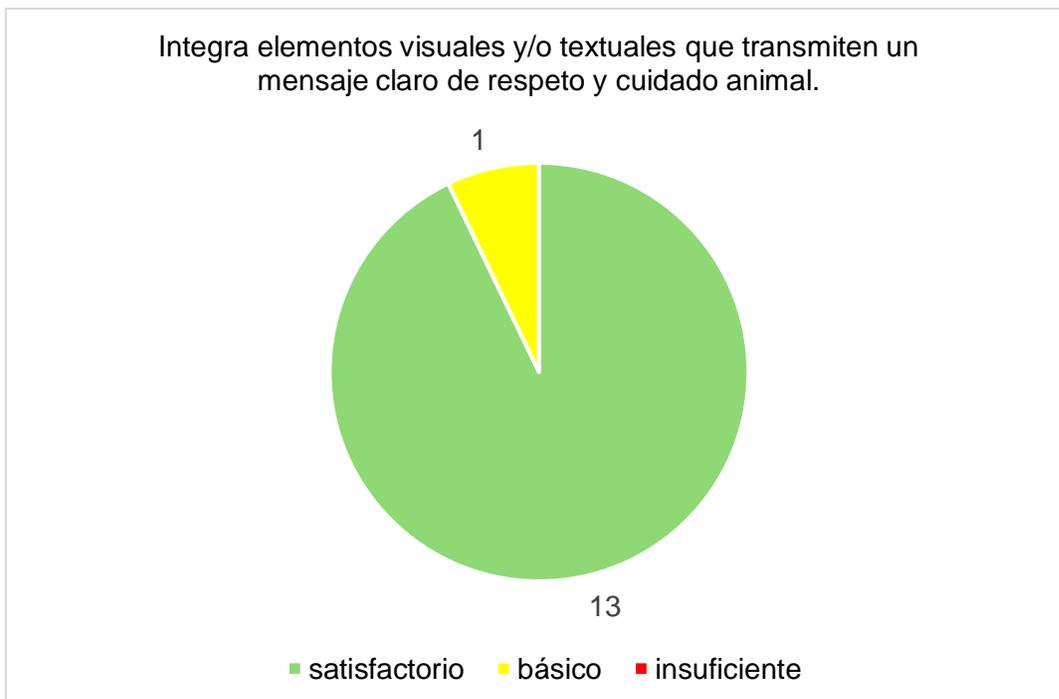
Resultados de la actividad “Carteles para cuidado de animalitos”

Indicador 1



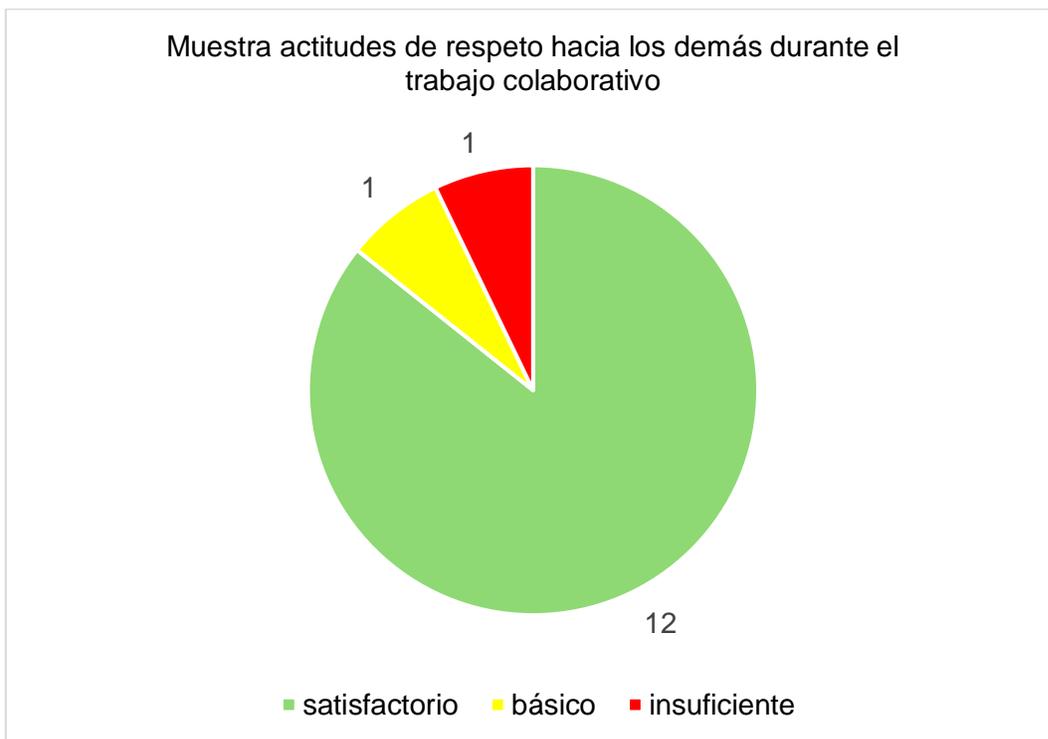
Nota: Creación propia

Indicador 2



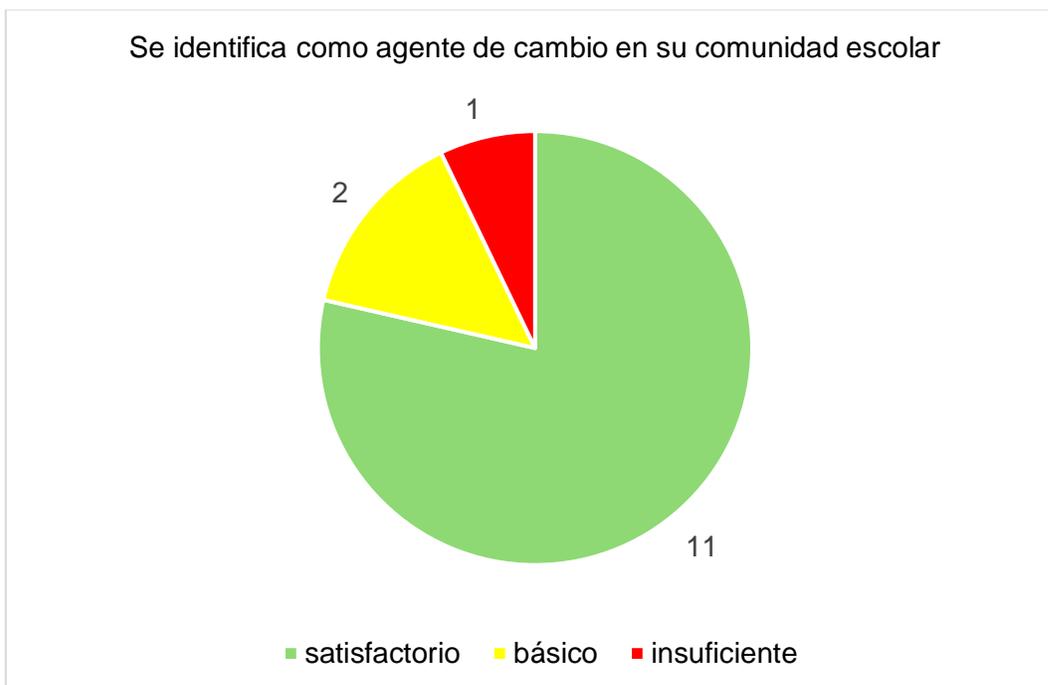
Nota: Creación propia

Indicador 3



Nota: Creación propia

Indicador 4



Nota: Creación propia

Gráfica 27

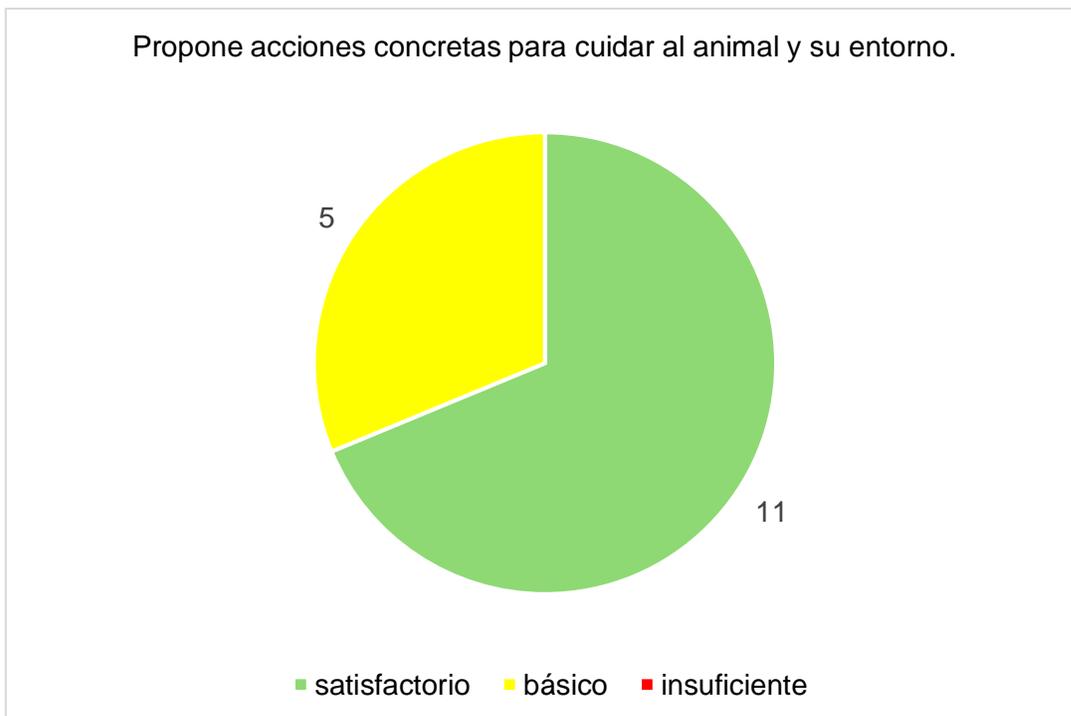
Resultados de la actividad “Fiesta de los animales”

Indicador 1



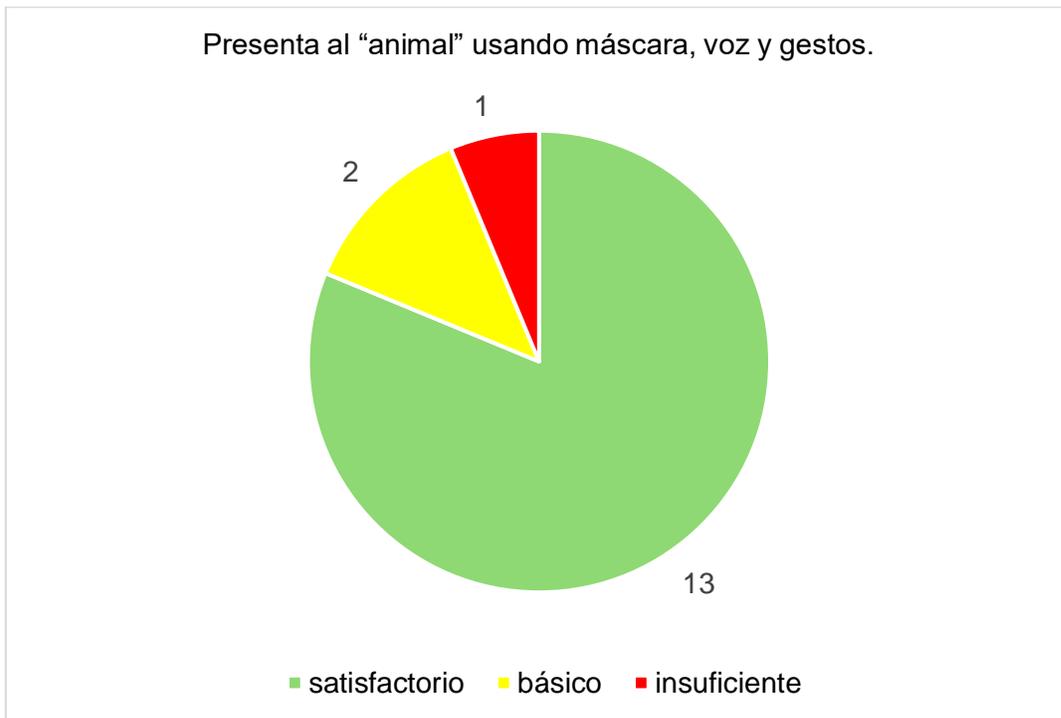
Nota: Creación propia

Indicador 2



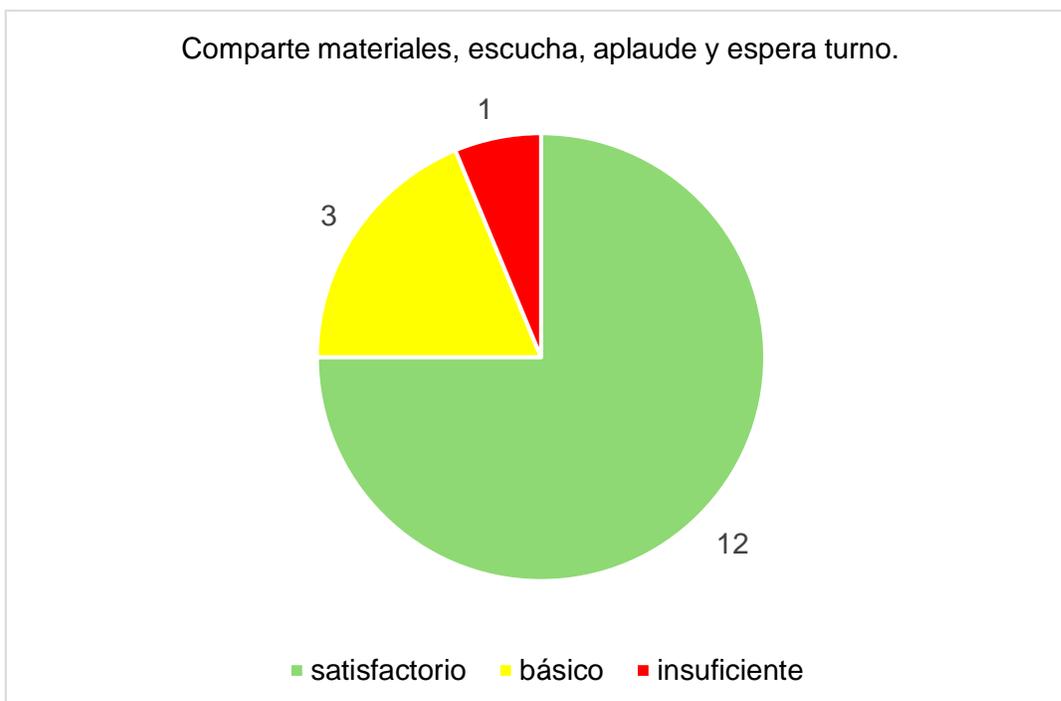
Nota: Creación propia

Indicador 3



Nota: Creación propia

Indicador 4

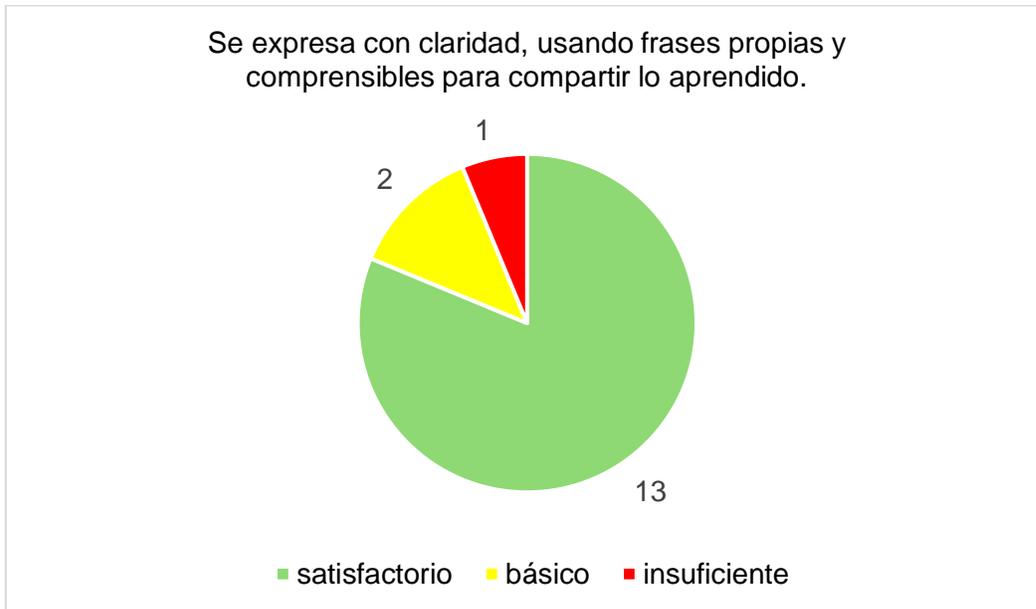


Nota: Creación propia

Gráfica 28

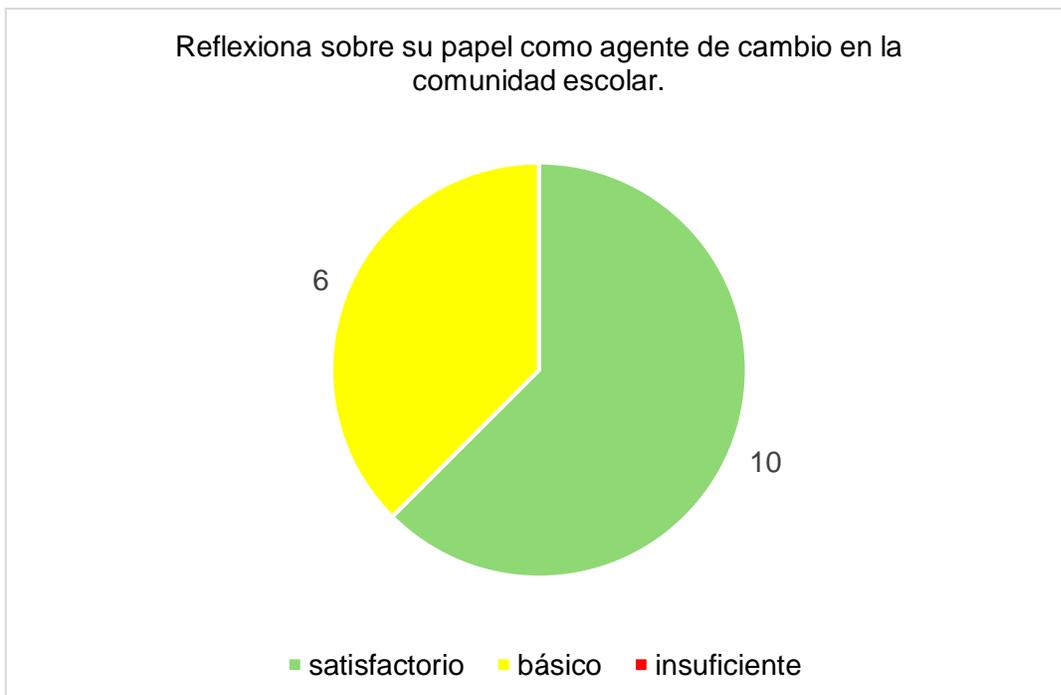
Resultados de la actividad “Cuidemos a los animales”

Indicador 1



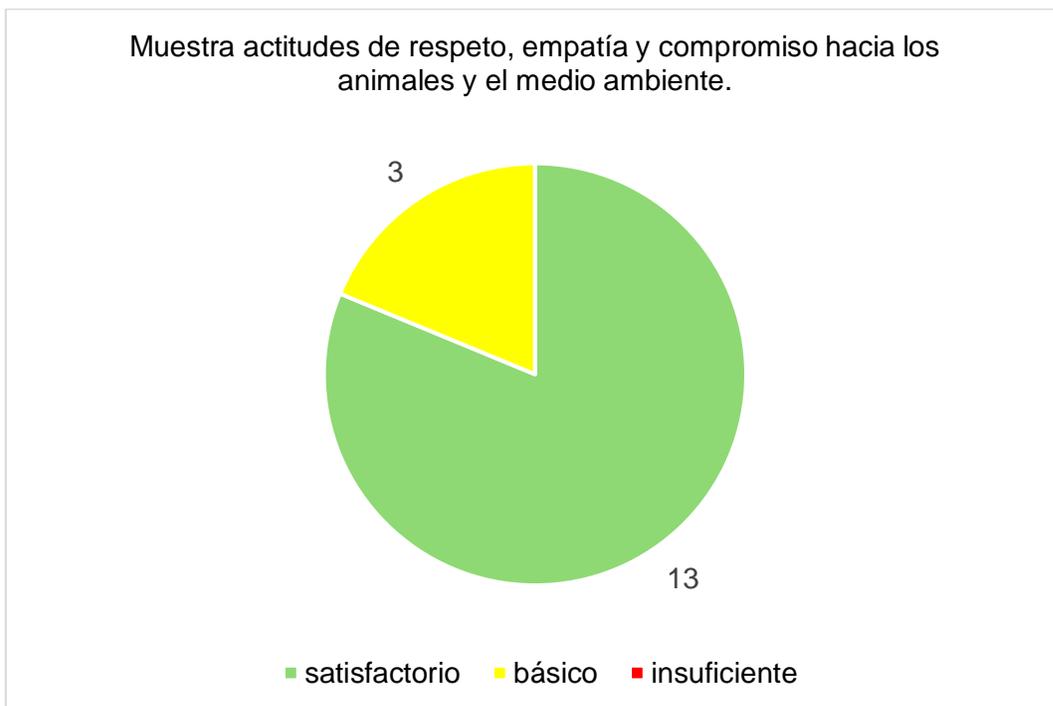
Nota: Creación propia

Indicador 2



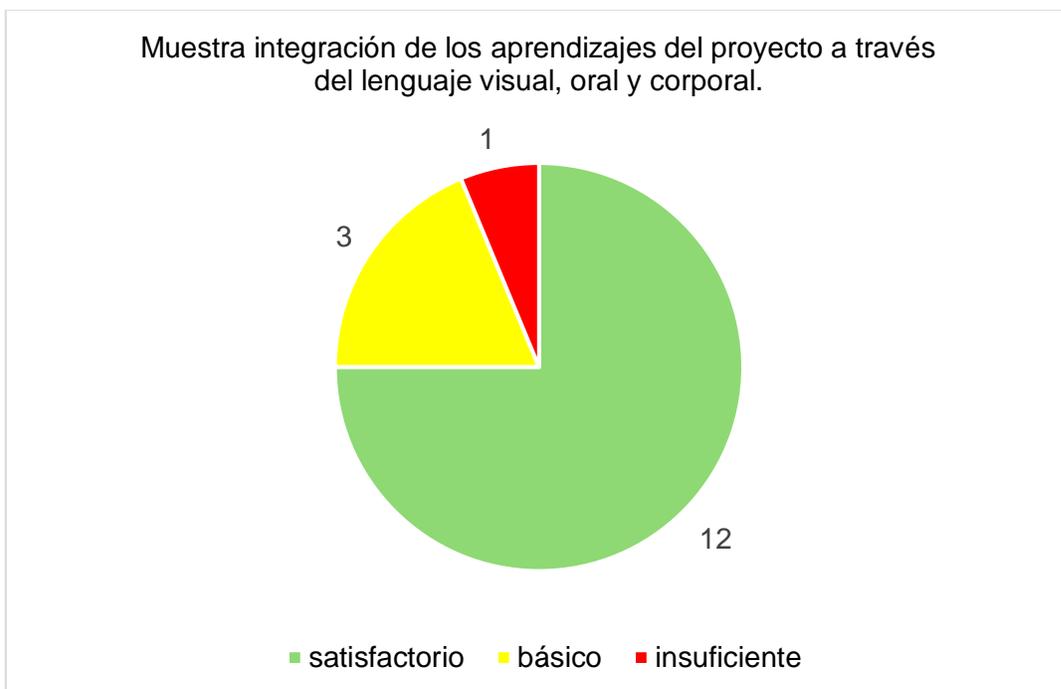
Nota: Creación propia

Indicador 3



Nota: Creación propia

Indicador 4

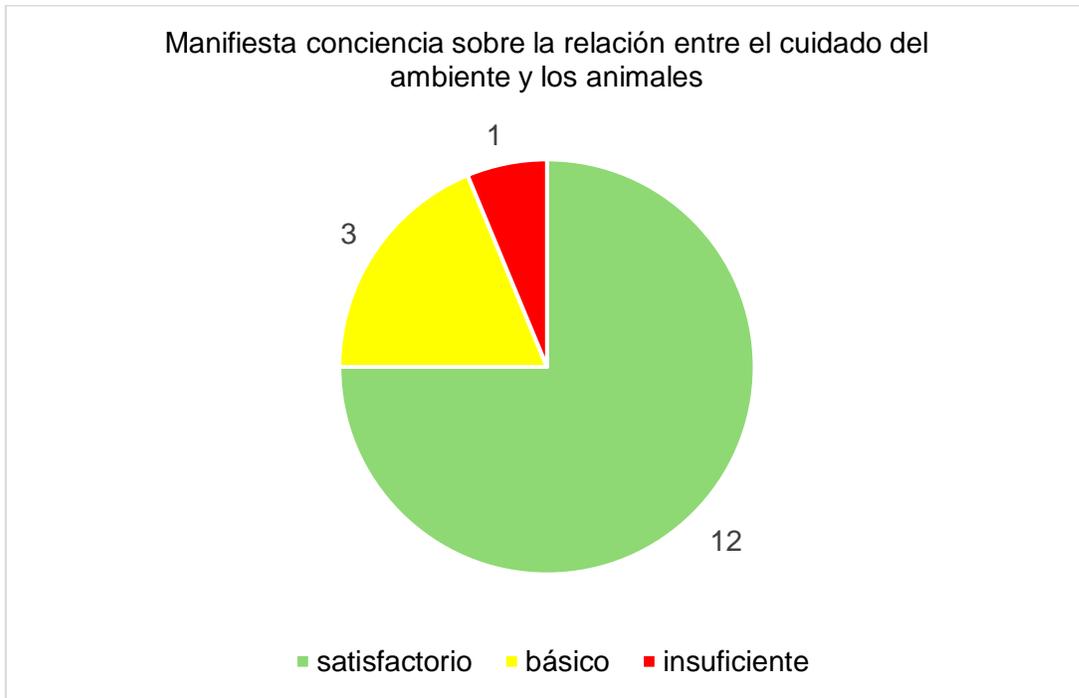


Nota: Creación propia

Gráfica 29

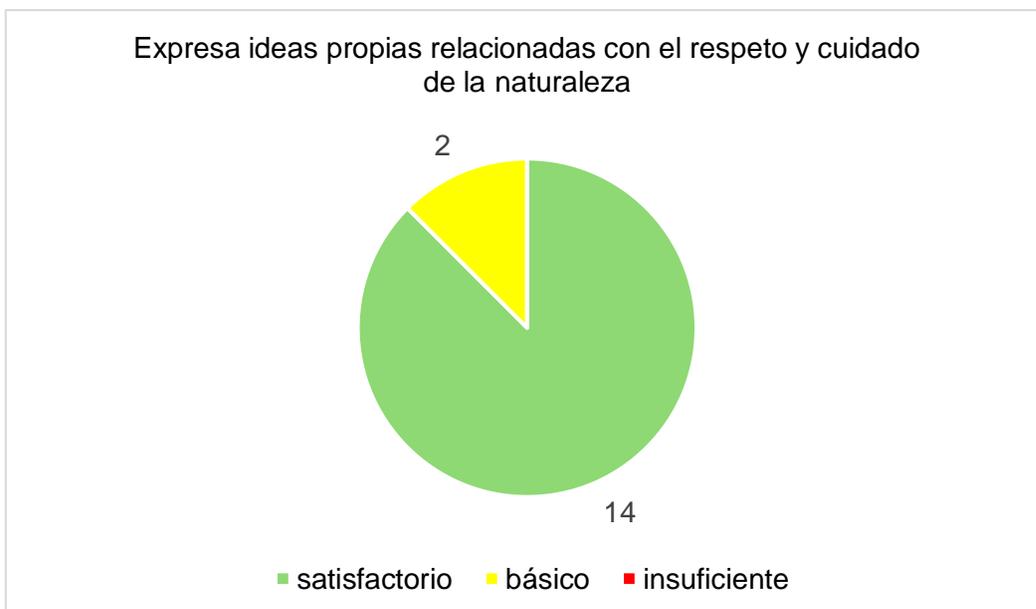
Resultados de la actividad “Cuidado del agua y la naturaleza”

Indicador 1



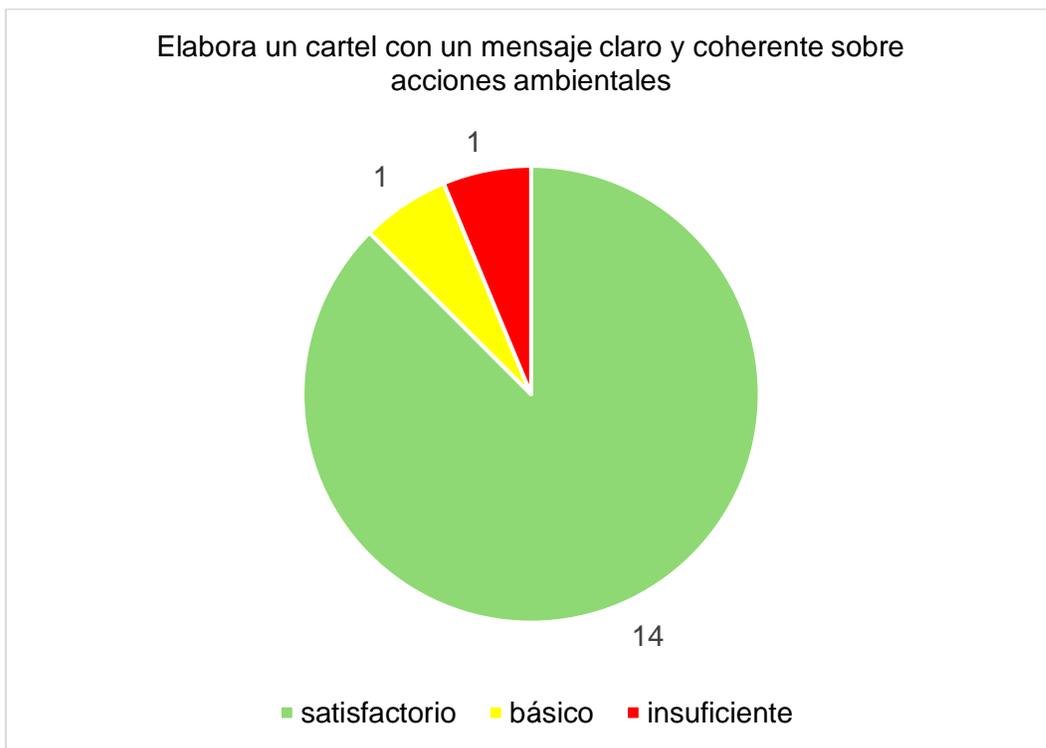
Nota: Creación propia

Indicador 2



Nota: Creación propia

Indicador 3



Nota: Creación propia

Indicador 4



Nota: Creación propia

Gráfica 30

Resultados de la actividad “Cartas a la comunidad”

Indicador 1



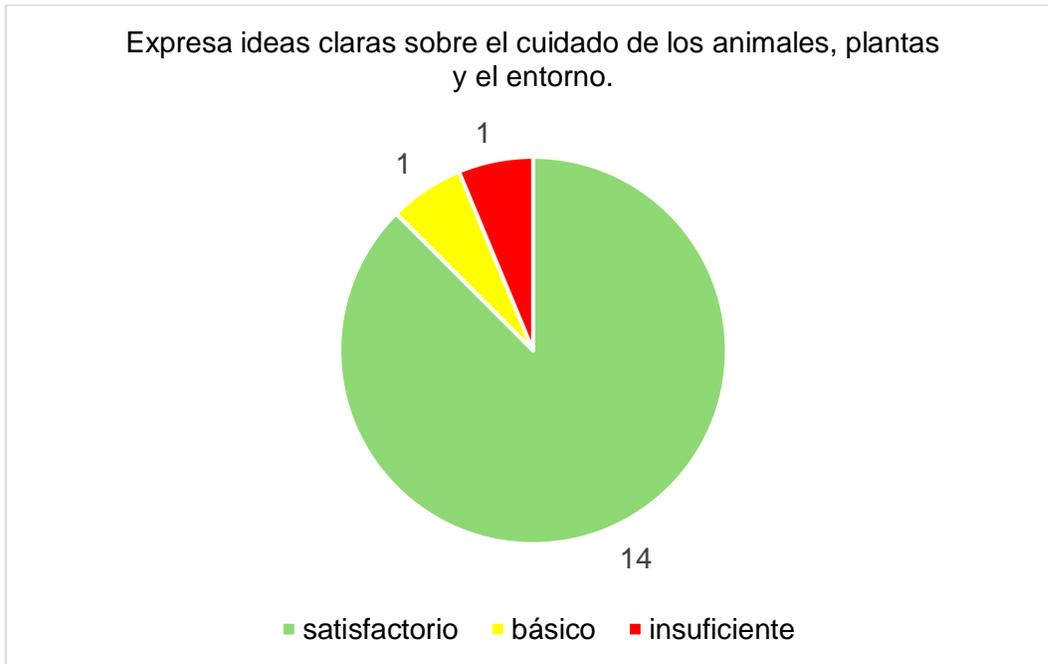
Nota: Creación propia

Indicador 2



Nota: Creación propia

Indicador 3



Nota: Creación propia

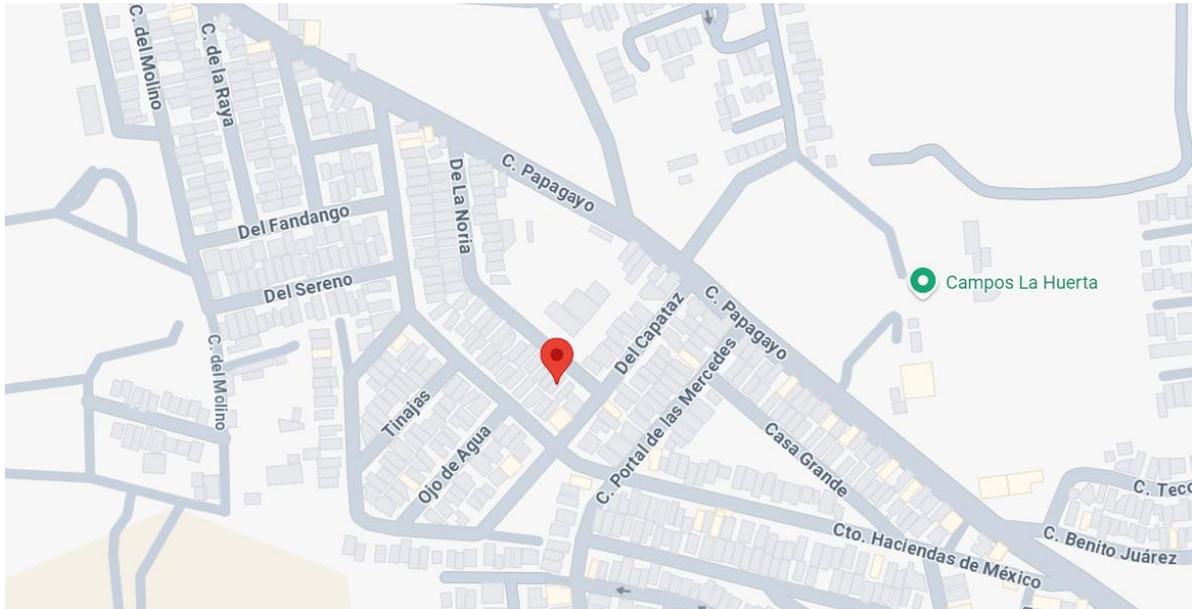
Indicador 4



Nota: Creación propia

ILUSTRACIONES

Ilustración 1



Nota: Ubicación geográfica del Jardín de Niños Graciela Carrillo Ramos, tomada de Google Maps.

Ilustración 2



Nota: Fachada del Jardín de Niños Graciela Carrillo Ramos, tomada de Google Maps.

Ilustración 3





Nota: Aulas de clase y dirección del Jardín de Niños “Graciela Carrillo Ramos”, creación propia.

Ilustración 4



Nota: Bodega del Jardín de Niños “Graciela Carrillo Ramos”, creación propia.

Ilustración 5



Nota: Sanitarios del Jardín de Niños “Graciela Carrillo Ramos”, creación propia.

Ilustración 6



Nota: Plaza cívica, área de juegos, pórtico y área verde del Jardín de Niños "Graciela Carrillo Ramos", creación propia.

Ilustración 7



Nota: Terreno disponible del Jardín de Niños “Graciela Carrillo Ramos”, creación propia.

Ilustración 8



Nota: Armado de rompecabezas 3D por los alumnos de 2ºA, creación propia.

Ilustración 9



Nota: Elaboración del shampoo de romero por parte de los alumnos de 2ºA, creación propia.

Ilustración 10



Nota: Fertilizantes de plátano realizados por los alumnos de 2ºA, creación propia.

Ilustración 11



Nota: Jabones de manzanilla realizados por los alumnos de 2ºA, creación propia.

Ilustración 12





Nota: Elaboración del huerto por parte de los alumnos y padres de familia de 2ºA, creación propia.

Ilustración 13



Nota: Presentación de un alumno en la actividad Galería de plantas, creación propia.

Ilustración 14



Nota: Productos presentados por el grupo de 2ºA, creación propia.

Ilustración 15



Nota: Inauguración del huerto con los alumnos y padres de familia de 2ºA, creación propia.

Ilustración 16





Nota: Crecimiento de las plantas del huerto, creación propia.

Ilustración 17





Nota: Trasplantación por parte de los alumnos de 2ºA, creación propia.

Ilustración 18



Nota: Alumnos del grupo de 2ªA del Jardín de Niños “Graciela Carrillo Ramos” realizando el dibujo del animal elegido por ellos mismos, creación propia.

Ilustración 19



Nota: Acercamiento de los alumnos de 2ºA a los animalitos, creación propia.

Ilustración 20





Nota: Alumnos de 2ºA rotando por las estaciones de la actividad “Animales de la granja” en el Jardín de Niños “Graciela Carrillo Ramos”, creación propia.

Ilustración 21



Nota: Alumnos de 2ºA convertidos en exploradores de la selva, en el Jardín de Niños “Graciela Carrillo Ramos”, creación propia.

Ilustración 22





Nota: Maquetas de la selva realizadas por los alumnos de 2ºA, en el Jardín de Niños “Graciela Carrillo Ramos”, creación propia.

Ilustración 23



Nota: Alumnos de 2ºA exponiendo sus dibujos sobre animales del mar en el Jardín de Niños “Graciela Carrillo Ramos”, creación propia.

Ilustración 24



Nota: El mar en un frasco realizado por los alumnos de 2ºA, en el Jardín de Niños “Graciela Carrillo Ramos”, creación propia.

Ilustración 25





Nota: Acuario realizado por los alumnos de 2ºA en el Jardín de Niños “Graciela Carrillo Ramos”, creación propia.

Ilustración 26





Nota: Alumnos de 2ºA exponiendo sobre aves en el Jardín de Niños “Graciela Carrillo Ramos”, creación propia.

Ilustración 27



Nota: Alumnos de 2ºA pintando sus alas de ave, en el Jardín de Niños “Graciela Carrillo Ramos”

Ilustración 28



Nota: Clasificación de insectos por los alumnos de 2ºA en el Jardín de Niños “Graciela Carrillo Ramos”, creación propia.

Ilustración 29



Nota: Mascotas de globo realizadas por los alumnos de 2ºA en el Jardín de Niños “Graciela Carrillo Ramos”, creación propia.

Ilustración 30



Nota: Presentación a padres de familia por los alumnos de 2ºA en el Jardín de Niños “Graciela Carrillo Ramos”