

Actividades rectoras y desarrollo integral en el grado transición: una experiencia de aula

Guiding activities and integral development in the transition grade: a classroom experience

1. María Alejandra Carrero Buitrago
2. Darley María Quintero Patiño
3. Stuart Timrsty Wilson Jaimes Mendoza

Recibido: 23 de agosto de 2023

Aprobado: 15 de diciembre de 2023

Resumen

La tensión entre los lineamientos normativos de la educación inicial colombiana y las prácticas pedagógicas tradicionales que persisten en el aula de transición constituye un problema reconocido pero poco examinado en su dimensión práctica. Esta investigación tuvo como objetivo analizar el impacto de las actividades rectoras (juego, arte, literatura y exploración del medio) en el proceso de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo integral en la primera infancia. Se adoptó un enfoque cualitativo con diseño de investigación-acción, desarrollado en el grado transición de la Institución Educativa Oriental No. 26 de Cúcuta, Colombia, durante el segundo período académico de 2024 y el primero de 2025. La información se recolectó mediante guías de registro documental de las orientaciones pedagógicas del Ministerio de Educación Nacional, diarios de campo y entrevistas semiestructuradas a tres docentes de transición, cuyos datos fueron procesados con el software NVivo bajo un análisis categorial en cuatro dimensiones: educación inicial, actividades rectoras, desarrollo integral y práctica pedagógica. Los resultados evidencian que las docentes reconocen las actividades rectoras como ejes articuladores del aprendizaje, pero persisten prácticas centradas en la memorización que limitan la construcción de experiencias significativas. A partir de los hallazgos, se diseñó e implementó una ruta metodológica de siete pasos organizada en rincones de aprendizaje, cuya aplicación mostró avances en el lenguaje, la autonomía, la motricidad y la interacción social de los estudiantes, con validación positiva de la docente facilitadora y de las familias. Se concluye que la implementación intencional y articulada de las actividades rectoras transforma la práctica pedagógica y potencia el desarrollo integral, pero requiere formación docente sostenida y alineación institucional con los referentes técnicos vigentes. La investigación no recibió financiación externa.

Palabras clave: actividades rectoras, desarrollo integral, educación inicial, formación docente, práctica pedagógica.

Abstract

The tension between the regulatory guidelines of Colombian early childhood education and the traditional pedagogical practices that persist in the transition classroom constitutes a recognised but rarely examined problem in its practical dimension. This research aimed to analyse the impact of guiding activities (play, art, literature and exploration of the environment) on the teaching and learning process for integral development in early childhood. A qualitative approach with an action-research design was adopted, developed in the transition grade of the Oriental Educational Institution No. 26 in Cúcuta, Colombia, during the second academic period of 2024 and the first of 2025. Information was collected through documentary record guides of the pedagogical guidelines of the Ministry of National Education, field diaries and semi-structured interviews with three transition teachers, whose data were processed with NVivo software under a categorical analysis in four dimensions: early education, guiding activities, integral development and pedagogical practice. The results show that teachers recognise guiding activities as articulating axes of learning, but practices centred on memorisation persist, limiting the construction of meaningful experiences. Based on the findings, a seven-step methodological route organised in learning corners was designed and implemented, whose application showed advances in the students' language, autonomy, motor skills and social interaction, with positive validation from the facilitating teacher and families. It is concluded that the intentional and articulated implementation of guiding activities transforms pedagogical practice and enhances integral development but requires sustained teacher training and institutional alignment with current technical references. The research received no external funding.

Keywords: early childhood education, guiding activities, integral development, pedagogical practice, teacher training.

Programa de Licenciatura en Educación Infantil. [Dato pendiente por completar] [Dato pendiente por completar] Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia.

Programa de Licenciatura en Educación Infantil. [Dato pendiente por completar] [Dato pendiente por completar] Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia. Autora de correspondencia. Mg. en Psicopedagogía.

Programa de Licenciatura en Educación Infantil. [Dato pendiente por completar] [Dato pendiente por completar] Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia. Mg. en Filosofía.

***Autor de Correspondencia:**



© 2024. Editada por la Fundación de Estudios Superiores Comfanorte.

Introducción

Comprender la primera infancia como una etapa de valor intrínseco, y no como mera antesala de la escolaridad formal, ha costado décadas de debate pedagógico y político. En Colombia, ese reconocimiento tomó forma normativa con la Constitución Política de 1991, la Ley 115 de 1994 y, más adelante, con el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098, 2006), que establece el derecho de los niños a recibir atención integral en salud, nutrición, educación y recreación desde el primer año de vida. La promulgación de la Ley 1804 de 2016 consolidó ese camino al elevar la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre a rango de ley, concibiendo la educación inicial como un proceso pedagógico intencional, permanente y estructurado en el que el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio son los pilares del aprendizaje.

Esos cuatro pilares reciben el nombre de actividades rectoras de la primera infancia. El Decreto 1411 de 2022 las consolida como referentes técnicos para todos los servicios de educación inicial en el país, tanto oficiales como no oficiales, y el Ministerio de Educación Nacional (Mineducación, 2014a) las define no como estrategias aisladas, sino como formas de relacionarse con los niños, de proponerles experiencias y de escucharlos. Su relevancia no es decorativa: en ellas se concentra lo que distingue la educación inicial de la educación básica, lo que le otorga identidad propia y sentido pedagógico.

El problema es que esa identidad no siempre llega al aula. Rodríguez y Soto (2019) documentaron que la falta de conocimiento sobre las políticas públicas de primera infancia genera escasez de estrategias innovadoras y mantiene prácticas tradicionales. En el mismo sentido, Daza y Jarro (2022) encontraron que las docentes de jardín y transición de una institución de Alianza Educativa muestran un conocimiento básico de las actividades rectoras pero no las han incorporado plenamente como saber pedagógico. Robinson (2015) advierte que la educación tradicional, al centrarse en la conformidad y la memorización, inhibe la creatividad que la primera infancia necesita. Moreno et al. (2023) corroboran ese diagnóstico en la Institución Normal Superior de Sincelejo, donde prevalecía un modelo de enseñanza directiva con escaso recurso a las actividades rectoras, hasta que una intervención fundamentada en investigación-acción mostró cambios positivos.

El contexto de la Institución Educativa Oriental No. 26 de Cúcuta reúne condiciones similares a las descritas en la literatura. La institución atiende una población de estratos 2 y 3 en la comuna 5, incluye un modelo pedagógico social-cognitivo que reconoce la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) y trabaja por proyectos de aula, pero las prácticas de algunas docentes aún tienden a privilegiar contenidos académicos sobre experiencias significativas. Ese escenario motivó la pregunta de investigación que orienta este estudio: ¿de qué manera la implementación de las actividades rectoras impacta en el desarrollo integral de los niños de grado transición?

El propósito del presente artículo es reportar los hallazgos de una investigación-acción que analizó ese impacto en tres momentos articulados: la revisión de las orientaciones del Mineducación, el diagnóstico del grupo y el diseño e implementación de una ruta metodológica basada en rincones de aprendizaje. La investigación se inscribe en los debates contemporáneos sobre la brecha entre política educativa y práctica docente en la primera infancia, y aporta evidencia cualitativa sobre las condiciones que favorecen o dificultan la implementación de las actividades rectoras en un aula real.

Metodología

La investigación adoptó un enfoque cualitativo, orientado a la comprensión de los significados, experiencias y contextos de los participantes (Denzin y Lincoln, 2018). El diseño correspondió a la investigación-acción, definida por Lewin (1946) como un proceso cíclico de planificación, acción, observación y reflexión cuyo propósito es transformar la realidad educativa desde adentro. En el campo pedagógico colombiano, este diseño resulta especialmente pertinente porque convierte al docente-investigador en sujeto activo de su propia transformación, no en un receptor pasivo de lineamientos externos (Hernández et al., 2014).

El proceso se desarrolló en cuatro fases secuenciales. La primera consistió en la identificación de la problemática mediante observación inicial y una entrevista semiestructurada a la docente titular, con el fin de reconocer las limitaciones en la aplicación de las actividades rectoras. La segunda fase, de planificación, incluyó el diagnóstico pedagógico de los intereses y necesidades de los 19 estudiantes del grado transición de la jornada tarde (13 niños y 6 niñas, con edades de 4 a 6 años), a partir del cual se seleccionó la estrategia de rincones de aprendizaje y se diseñó la ruta metodológica. La tercera fase correspondió a la acción, con la implementación de las experiencias durante el segundo período académico de 2024 y parte del primero de 2025. La cuarta fase integró la observación y reflexión sobre los resultados obtenidos.

La población estudiada fue la docente titular del grado transición, la investigadora-practicante y los 19 estudiantes de la Institución Educativa Oriental No. 26 de Cúcuta. Para la validación final se incluyeron también tres docentes de transición, mediante entrevista, y padres de familia. La selección de participantes respondió a criterios de pertinencia y acceso directo al fenómeno investigado.

Se emplearon tres técnicas de recolección de información. La observación participante se instrumentalizó mediante una guía de registro documental aplicada a las seis guías de orientaciones pedagógicas del Mineducación (Guías 20 a 25), lo que permitió sistematizar los lineamientos oficiales y contrastarlos con lo observado en el aula (Guillermo y Lule, 2012). El diagnóstico pedagógico se apoyó en el diario de campo, definido por Sanjek (como se citó en Gijón et al., 2022) como un instrumento que estimula la reflexión y la autocrítica a partir de anotaciones sistemáticas sobre la práctica. La entrevista semiestructurada (Folgueiras, 2016) se aplicó en dos momentos: al inicio de la intervención con tres docentes de transición, y al final con la docente facilitadora y padres de familia. Los datos de las entrevistas fueron procesados con el software NVivo (QSR International, 2020), que facilitó la organización, categorización e identificación de patrones dentro de las cuatro categorías de análisis: educación inicial, actividades rectoras, desarrollo integral y práctica pedagógica (Bardin, 2002).

El análisis se realizó mediante un enfoque categorial que, según Stake (1998), permite descomponer la realidad en dimensiones específicas para comprenderla de manera detallada. La triangulación entre la guía de registro, los diarios de campo y las entrevistas fortaleció la validez interpretativa del estudio (Aguilar y Barroso, 2015). Las consideraciones éticas incluyeron el consentimiento informado de los participantes y la confidencialidad en el manejo de la información.

Resultados y discusión

Los resultados se presentan en correspondencia con los cuatro objetivos específicos del estudio. La Tabla 1 sintetiza las orientaciones pedagógicas del Mineducación identificadas mediante la guía de registro, y la Tabla 2 sistematiza los hallazgos del análisis categorial cruzando las cuatro dimensiones con los instrumentos empleados.

3.1 Las orientaciones pedagógicas del Mineducación

El análisis de las Guías 20 a 25 permitió identificar que el marco técnico colombiano para la educación inicial es coherente, progresivo y centrado en el niño como sujeto activo. La Guía 20 subraya el vínculo afectivo y la corresponsabilidad de familias, docentes y comunidad en la creación de ambientes enriquecidos (Mineducación, 2014a). Las guías 21 a 24 desarrollan cada actividad rectora de manera específica: el arte como canal de expresión identitaria; el juego como espacio de participación y construcción de normas; la literatura como vehículo cultural que trasciende la alfabetización; y la exploración del medio como actitud científica innata que debe ser acompañada, no dirigida (Mineducación, 2014b, 2014c, 2014d, 2014e). La Guía 25 integra el seguimiento al desarrollo como proceso colaborativo entre docentes y familias, basado en la observación intencionada más que en pruebas estandarizadas. Esta revisión evidenció una brecha: las guías exigen una práctica pedagógica reflexiva y articulada, pero en el aula persisten enfoques fragmentados donde cada actividad rectora se trabaja como unidad separada, perdiendo la potencia de su integración (Rodríguez y Soto, 2019).

Tabla 1. Orientaciones pedagógicas del Mineducación: síntesis por actividad rectora.

Guía	Actividad rectora	Énfasis central	Implicación para la práctica
Guía 20	Sentido de la educación inicial	Vínculo afectivo, derechos del niño, corresponsabilidad familia-escuela.	Diseñar ambientes enriquecidos donde el niño sea protagonista.
Guía 21	Arte	Expresión identitaria, creatividad, sentido estético, lenguaje universal.	Ofrecer materiales artísticos y valorar la expresión individual.
Guía 22	Juego	Derecho infantil, desarrollo cognitivo-social-emocional, Zona de Desarrollo Próximo.	Habilitar espacios seguros, observar sin interferir, rescatar juegos tradicionales.
Guía 23	Literatura	Construcción de significados, tradición oral, desarrollo del lenguaje y pensamiento crítico.	Crear rutinas de lectura en voz alta, vincular literatura con la vida cotidiana.
Guía 24	Exploración del medio	Actitud científica innata, manipulación sensorial, pensamiento crítico.	Acompañar sin dirigir; organizar salidas pedagógicas y experimentos.
Guía 25	Seguimiento al desarrollo integral	Observación intencionada, documentación, comunicación con familias.	Usar diarios, fotografías y portafolios para registrar el desarrollo.

Fuente: Mineducación (2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2014e).

3.2 Estrategia didáctica y diagnóstico del grupo

El diagnóstico pedagógico, realizado mediante los diarios de campo durante las primeras semanas de práctica, reveló que la Institución Educativa Oriental No. 26 cumple satisfactoriamente con las orientaciones del Decreto 1411 de 2022. La docente facilitadora trabaja por proyectos de aula, en este caso el macroproyecto Las abejas, dividido en tres trimestres (Abejitas exploradoras, Abejitas aventureras y Abejitas cósmicas). Los cuatro rincones de aprendizaje del aula ya articulaban actividades rectoras con los momentos de la jornada y los niños mostraban alta participación y entusiasmo. Sin embargo, se identificaron dos tensiones. Por un lado, la diversidad de ritmos de aprendizaje era pronunciada, con un estudiante que presentaba diagnóstico de trastorno del lenguaje expresivo con TEA leve y requería adaptaciones específicas del entorno. Por otro lado, una entrevista inicial con tres docentes de transición reveló que, aunque reconocían las actividades rectoras como ejes del aprendizaje, no todas las integraban de manera articulada durante la jornada: una tendía a abordarlas de forma segmentada y otra centraba parte del tiempo en actividades de aprestamiento tradicional. Estos hallazgos coinciden con lo documentado por Daza y Jarro (2022), quienes señalan que el conocimiento declarativo de las políticas no garantiza su apropiación en la práctica.

La elección de los rincones de trabajo como estrategia principal respondió directamente a las características del grupo. Como señalan las Bases Curriculares (Mineducación, 2015), los rincones son

espacios de interacción y participación donde los niños se expresan y deciden a qué jugar, qué elementos usar y con quién estar, fortaleciendo la autonomía. Para el estudiante con TEA leve, este formato redujo la exposición a estímulos sensoriales excesivos y le proporcionó un espacio personal predecible que favoreció su participación. Desde la Educación Física, se ha documentado que las estrategias basadas en el movimiento y la exploración son especialmente útiles para atender la diversidad de necesidades en el aula, aunque persiste la necesidad de instrumentos de valoración del desempeño motor adaptados a poblaciones con necesidades diversas (Romero Lozano et al., 2023).

3.3 Ruta metodológica e impacto

Con base en el diagnóstico, se diseñó una ruta metodológica de siete pasos articulados con la secuencia didáctica del Mineducación (indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso). Los pasos comprenden la lectura del contexto y los intereses del grupo; la definición de la intención pedagógica; la selección y organización de los rincones en relación con las actividades rectoras; el diseño de las experiencias de aprendizaje; la implementación con participación activa de los estudiantes; la vinculación de las familias en el proceso; y la valoración del aprendizaje mediante observación intencionada. La Tabla 2 muestra los principales hallazgos del análisis categorial.

Tabla 2. Análisis categorial: hallazgos por dimensión e instrumento de recolección.

Categoría	Diarios de campo	Entrevista inicial (docentes)	Entrevista final (docente y familias)
Educación inicial	Práctica alineada con el Decreto 1411 (2022); aprendizaje por proyectos respeta ritmos individuales.	Las actividades rectoras son concebidas como ejes articuladores y generadoras de ambientes activos.	La docente reafirma la educación inicial como período sensible donde todo lo que se siembra deja huella; familias la perciben como espacio integral.
Actividades rectoras	Arte, juego, literatura y exploración integrados en los cuatro momentos de la jornada mediante rincones; alta participación infantil.	Reconocidas como diversas y flexibles; permiten variedad de acciones pedagógicas. Reto: recursos insuficientes para el tamaño del grupo.	Identificadas como eje de la experiencia; los niños recreaban las actividades en casa, confirmando su impacto.
Desarrollo integral	Proyecto El líder de la semana fortalece liderazgo, responsabilidad y autoestima; metodología constructivista respeta autonomía.	Las actividades rectoras abordan la gestión emocional, el juego interactivo y la expresión artística como vías de desarrollo.	Avances visibles en lenguaje, interacción social, motricidad y atención; los niños externalizaban emociones y mejoraron convivencia (Pabón Rodríguez y Botero Urquijo, 2024).
Práctica pedagógica	Rincones organizados según actividades rectoras; proyectos parten de preguntas espontáneas de los niños.	La flexibilidad de las actividades rectoras permite adaptar acciones; la escasez de materiales es el principal obstáculo.	La docente considera la práctica enriquecedora y renovadora; familias valoran el compromiso, la creatividad y el respeto por la infancia.

Fuente: autores.

La implementación de la ruta giró en torno al proyecto Abejitas cósmicas, tercer trimestre del macroproyecto anual. Entre los rincones más significativos destacaron el Museo Espacial, donde los niños conocieron la llegada del hombre a la Luna mediante material visual, relatos y modelos tridimensionales, y La tierra gira y gira, donde maquetas y experimentos permitieron explorar la rotación y la traslación terrestres. Estas experiencias de manipulación sensorial activan de manera natural los sistemas táctil y propioceptivo del niño, cuya estimulación temprana ha demostrado ser determinante para el desarrollo emocional y socioafectivo óptimo en la primera infancia (Amaya-Mancilla et al., 2020), reforzando la pertinencia de los rincones como escenario privilegiado de las actividades rectoras. Estas experiencias se alinean con la propuesta de Montessori (como se citó en Ruíz et al., 2022), quien sostiene que el ambiente debe actuar como un maestro, y con el enfoque de Decroly (como se citó en Patiño, 2007), quien enfatizaba que el aprendizaje más duradero emerge cuando el niño se involucra activamente en la experiencia.

La visita de los estudiantes a la universidad, disfrazados de astronautas y con acceso a gafas 3D y al FABLAB, fue señalada por las familias como un hito que despertó la imaginación y el amor por el

conocimiento. Esta experiencia ilustra cómo la exploración del medio, cuando se articula con recursos tecnológicos, amplía las posibilidades pedagógicas de las actividades rectoras. Sin embargo, la integración de las TIC en la educación inicial plantea retos específicos para los educadores infantiles colombianos, quienes deben equilibrar las oportunidades tecnológicas con las necesidades de desarrollo integral propias de los menores de 6 años, en un contexto donde las competencias tecno pedagógicas aún requieren fortalecimiento (Morales Mantilla y Pedraza Ramírez, 2023).

El análisis de las entrevistas finales, procesado con NVivo, mostró convergencia entre la perspectiva de la docente y la de los padres de familia en tres aspectos. Primero, ambos grupos coincidieron en que el período de educación inicial es crucial y que las actividades rectoras, cuando se implementan de manera intencional, generan aprendizajes auténticos. Segundo, reconocieron avances concretos en el desarrollo integral: la docente reportó mejoras en el lenguaje, la motricidad y la capacidad de atención; las familias destacaron el desarrollo de la autonomía y la colaboración. Tercero, los padres señalaron que los niños recreaban en casa las actividades del aula, lo que evidencia que el aprendizaje trascendió el espacio escolar, validando el carácter significativo de las experiencias diseñadas.

Un hallazgo relevante es la tensión entre intención y recursos. Las tres docentes entrevistadas al inicio del estudio coincidieron en que la escasez de materiales en proporción al número de estudiantes (20 niños, 8 espejos, 10 juegos, por ejemplo) limita la implementación plena de los rincones. Este obstáculo, documentado también por Molano y Gutiérrez (2024) en jardines de la Secretaría Distrital de Integración Social de Bogotá, no invalida la estrategia pero exige soluciones creativas de parte de los docentes y mayor compromiso institucional. Investigaciones futuras deberían explorar modalidades de formación continua que combinen el análisis normativo con la práctica reflexiva en aula y la gestión de recursos.

Conclusión

La investigación demostró que las actividades rectoras, implementadas de manera intencional y articulada a través de la estrategia de rincones de aprendizaje, impactan positivamente el desarrollo integral de los niños del grado transición en sus dimensiones cognitiva, socioemocional y motriz. Los avances documentados en el lenguaje, la autonomía, la interacción social y la capacidad de atención confirman que una práctica pedagógica orientada por los referentes técnicos del Mineducación produce resultados distintos a los de un enfoque centrado en la memorización de contenidos.

Las orientaciones pedagógicas de las Guías 20 a 25 constituyen un marco coherente y pertinente para la educación inicial. No obstante, el estudio pone de manifiesto que conocer esos documentos no garantiza su apropiación práctica. La brecha entre el saber normativo y el saber pedagógico en acción persiste, y se manifiesta en la tendencia a tratar las actividades rectoras como unidades separadas en lugar de integrarlas en experiencias articuladas. Ese es el aporte central de la ruta metodológica propuesta: ofrecer una secuencia de siete pasos que traduce los lineamientos en acciones concretas y adaptables al contexto.

La validación positiva de la docente facilitadora y de los padres de familia refuerza la pertinencia del enfoque. Las limitaciones del estudio deben ser reconocidas: la investigación se desarrolló en un solo grupo, con una docente facilitadora cuya práctica ya era destacada y durante un período relativamente breve, de modo que los resultados no pueden generalizarse sino tomarse como indicadores de una tendencia que merece profundización. Investigaciones centradas en el grado transición en Cúcuta han señalado que el tipo de liderazgo directivo incide directamente sobre las prácticas pedagógicas de las maestras de transición: un liderazgo que promueve condiciones positivas favorece la implementación de estrategias innovadoras,

mientras que uno que no lo hace puede inhibirla (Ortega González et al., 2023), lo que subraya la dimensión sistémica del problema documentado en este estudio.

A las instituciones educativas se les insta a revisar la proporción entre número de estudiantes y recursos materiales, pues esa relación condiciona directamente la calidad de las experiencias de aprendizaje. Esta recomendación cobra especial urgencia en el contexto pospandémico: la crisis sanitaria agravó las desigualdades en el acceso a recursos educativos con impacto desproporcionado en regiones de alta vulnerabilidad socioeconómica, lo que amplió las brechas en las condiciones de aprendizaje que los docentes de primera infancia deben compensar con estrategias innovadoras como las actividades rectoras (Hernández Suárez et al., 2023). La ruta metodológica diseñada puede ser replicada y enriquecida por otras docentes; documentar y sistematizar esas experiencias fortalecerá el conocimiento colectivo sobre lo que funciona en el aula de transición colombiana.

Agradecimientos

Las autoras expresan su agradecimiento a la Institución Educativa Oriental No. 26 de Cúcuta, a la docente facilitadora del grado transición y a los padres de familia que participaron en la segunda entrevista. Su disposición y apertura hicieron posible una práctica reflexiva con impacto real en los niños.

Referencias

- Aguilar, S., & Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (47), 73–88.
- Amaya-Mancilla, M. A., Peñaranda-Solano, L. Y., Ramírez-Rojas, Y. Y., & Hernández-Vergel, V. K. (2020). Relación de los sistemas propioceptivo y táctil con el desarrollo emocional en infantes. *Revista Perspectivas*, 5(2), 30–39. <https://doi.org/10.22463/25909215.2828>
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido* (2.ª ed.). Ediciones Akal.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Castro, M., & Ramírez, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3). <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.11>
- Congreso de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación.
- Congreso de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia.
- Congreso de Colombia. (2016, 2 de agosto). Ley 1804 de 2016. Por la cual se establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre.
- Daissy, G. (2018). *Análisis del proceso de implementación de las actividades rectoras de la educación inicial* (tesis de especialización). Universidad de Pamplona, Colombia.
- Daza, S., & Jarro, C. (2022). *Las actividades rectoras y el desarrollo infantil en las aulas de educación inicial: Caso un colegio de Alianza Educativa* (tesis de pregrado). Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *Manual de investigación cualitativa* (5.ª ed.). Editorial Gedisa.
- Folgueiras, P. B. (2016). *La entrevista*.
- García, M. (2021). *El desarrollo del pensamiento divergente en niños de educación infantil* (tesis de pregrado). Universidad de Valladolid, España.
- Guzmán, G. (2014). *La mente absorbente del niño según María Montessori*. Psicología y Mente.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández Suárez, C. A., Guevara Jiménez, J. K., & Rodríguez Moreno, J. (2023). Desigualdades en la educación superior en tiempos de COVID-19. *Revista Perspectivas*, 8(S1), 361–373. <https://doi.org/10.22463/25909215.4153>
- Hoyuelos, A. (2006). *Reggio Emilia: Una propuesta pedagógica para la infancia*.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
- López, T. (2023). *Prácticas fundamentales en educación infantil: hacia una propuesta teórico-metodológica*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, e02. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e02.4045>
- López, S., & Calvo, C. (2014). Los jardines infantiles y los ambientes activos modificantes. *Polis (Santiago)*, 13(37), 95–110. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000100006>
- Luna-Gijón, G., Nava-Cuahutle, A. A., & Martínez-Cantero, D. A. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía*, 6(11), 245–264. <https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.131>
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014a). *El sentido de la educación inicial* (Documento No. 20). Mineducación.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014b). *El arte en la educación inicial* (Documento No. 21). Mineducación.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014c). *El juego en la educación inicial* (Documento No. 22). Mineducación.

- Ministerio de Educación Nacional. (2014d). La literatura en la educación inicial (Documento No. 23). Mineducación.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014e). La exploración del medio en la educación inicial (Documento No. 24). Mineducación.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Bases curriculares para la educación inicial. Mineducación.
- Molano, P., & Gutiérrez, L. (2024). Fortalecimiento de las prácticas pedagógicas para las profesionales de atención a la primera infancia de los jardines infantiles SDIS (tesis de maestría). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia.
- Moll, L. C., & Álvarez, A. (1990). La Zona de Desarrollo Próximo de Vygotski: Una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza. *Journal for the Study of Education and Development*, 13(51–52), 247–254.
- Morales Mantilla, S. M., & Pedraza Ramírez, C. E. (2023). Educadores infantiles en la era digital: Las TIC en la educación inicial en Colombia. *Revista Perspectivas*, 8(S1), 421–432. <https://doi.org/10.22463/25909215.4588>
- Moreno, D., et al. (2023). Uso de las actividades rectoras como estrategia pedagógica en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo (tesis de pregrado). Universidad de CECAR, Sincelejo, Colombia.
- Ortega González, I. M., Álvarez Maestre, A. J., & Maldonado Estévez, E. A. (2023). El liderazgo educativo del directivo docente en las prácticas pedagógicas de las maestras de transición. *Revista Perspectivas*, 8(S1), 348–360. <https://doi.org/10.22463/25909215.4152>
- Pabón Rodríguez, A. F., & Botero Urquijo, D. A. (2024). Expresión artística y emociones en el aula: La pintura como medio para la convivencia escolar. *Revista Perspectivas*, 9(1), 17–28. <https://doi.org/10.22463/25909215.4463>
- Patño, A. G. R. (2007). La escuela para la vida y por la vida. El impacto de Ovidio Decroly en la pedagogía y la universidad colombiana. *Plumilla Educativa*, 4(1), 43–47. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.4.606.2007>
- Presidencia de la República. (2013). Estrategia de atención integral a la primera infancia: Fundamentos políticos, técnicos y de gestión. Bogotá.
- Presidente de la República de Colombia. (2022, 29 de julio). Decreto 1411 de 2022. Por medio del cual se reglamenta la prestación del servicio de educación inicial en Colombia.
- QSR International Pty Ltd. (2020). NVivo (versión 12) [Software]. <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>
- Robinson, K. (2015). Escuelas creativas. Grijalbo.
- Rodríguez, V., & Soto, M. (2019). Actividades rectoras como estrategia pedagógica para la formación integral de los niños en la educación inicial (tesis de pregrado). Universidad de Pamplona, Cúcuta, Colombia.
- Romero Lozano, H., Romero Cuestas, C. A., & Quintero Reina, M. (2023). Educación especial e inclusiva para la discapacidad intelectual, una perspectiva desde la Educación Física. *Revista Perspectivas*, 8(1), 127–142. <https://doi.org/10.22463/25909215.3801>
- Ruiz, E., Ruiz, M., Nieto, G., & Román, C. (2022). Experiencia de aprendizaje significativo en la educación superior: Implementación del laboratorio Montessori. *GADE: Revista Científica*, 2(3).
- Stake, R. (1998). El arte de la investigación de casos (1.ª ed.). Ediciones Morata.
- Vera, J. A. (2018). Análisis de las prácticas pedagógicas implementadas por las maestras con los niños de 4 a 5 años del Hogar Infantil Comunitario Copetín del Municipio de Pamplona, Norte de Santander (tesis de pregrado). Universidad de Pamplona, Colombia.
- Vygotsky, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Akal.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.
- Zuluaga, J. (2002). Neurodesarrollo y estimulación. Panamericana.