

**La integración de saberes ancestrales como estrategia pedagógica para fortalecer la  
identidad cultural en niños de primera infancia en el Colegio y Centro de Arte Juvenil de  
Cali**

Yalud Daniela Rodríguez Leal

Asesor

Rosana Morelo Primera

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Licenciatura en Pedagogía Infantil

2025

## Resumen

Este documento es el resultado de un ejercicio de investigación formativa, desarrollado como opción de grado, que permitió reflexionar sobre la práctica pedagógica y la investigación educativa. El estudio se llevó a cabo en el Colegio y Centro de Arte Juvenilía de Cali, trabajando con niños y niñas del grado de transición (5 a 6 años).

El objetivo general fue analizar los efectos de la integración de saberes ancestrales y comunitarios en las prácticas pedagógicas de la primera infancia, utilizando un enfoque cualitativo y, en el que se puso en juego la variable: estrategias pedagógicas basadas en saberes ancestrales, reconociendo sus efectos en el aspecto ontológico: la identidad cultural y el aprendizaje significativo en la infancia.

A partir de este ejercicio investigativo, se concluyó que el rescate de los saberes ancestrales en la práctica pedagógica favorece la construcción de identidad cultural, incrementa la motivación y mejora la convivencia escolar, consolidándose como una estrategia clave para el aprendizaje integral en la primera infancia.

**Palabras Claves:** Aprendizaje Significativo, Estrategias Pedagógicas, Identidad Cultural, Primera Infancia, Saberes Ancestrales.

## **Abstract**

This document is the result of a formative research exercise, developed as a degree option, which allowed reflection on pedagogical practice and educational research. The study was carried out in a rural school in Cali, working with kindergarten children (5 to 6 years old).

The general objective was to analyze the effects of the integration of ancestral and community knowledge into early childhood pedagogical practices, using a qualitative and approach, in which the variable: pedagogical strategies based on ancestral knowledge was implemented, recognizing its effects on the ontological aspect: cultural identity and meaningful learning in childhood.

From this investigative exercise, it was concluded that the recovery of ancestral knowledge in pedagogical practice strengthens cultural identity, increases motivation, and improves school coexistence, becoming a key strategy for comprehensive learning in early childhood.

***Keywords:*** Ancestral Knowledge, Cultural Identity, Early Childhood, Meaningful Learning, Pedagogical Strategies.

## Tabla de Contenido

Introducción .....	7
Caracterización .....	8
Planteamiento del Problema .....	9
Pregunta de Investigación .....	10
Objetivos .....	11
Objetivo General .....	11
Objetivos Específicos.....	11
Marcos de Referencia .....	12
Referentes Conceptuales .....	12
Referentes Teóricos .....	12
Referentes Legales.....	12
Referentes Éticos .....	12
Herramientas y Métodos.....	13
Enfoque y Tipo de Estudio.....	13
Unidad de Análisis .....	13
Técnicas para la Recolección de Datos.....	13
Categorías para el Análisis de los Datos.....	13
Resultados .....	14
Acercamiento de la Población a la Variable .....	14
Experimentación .....	14
Identificación de Variaciones.....	14
Análisis y Discusión.....	15

Conclusiones y Recomendaciones .....	16
Referencias Bibliográficas .....	17
Apéndices.....	18

## Lista de Apéndices

<b>Apéndice A</b> <i>Muestras de Investigación</i> .....	18
<b>Apéndice B</b> <i>Video o Registro Audiovisual</i> .....	18

## Introducción

La educación en la primera infancia constituye un pilar fundamental para el desarrollo integral de los niños y niñas, dado que es en esta etapa donde se forman las bases cognitivas, emocionales y sociales que marcarán su trayectoria de vida. En territorios como Cali, con gran riqueza cultural y diversidad étnica, surge la necesidad de que las prácticas pedagógicas reconozcan y valoren los saberes ancestrales y comunitarios, integrándolos al proceso de enseñanza-aprendizaje. Incorporar estas experiencias no solo enriquece la formación académica, sino que también fortalece la identidad cultural y el sentido de pertenencia en los niños desde temprana edad, aspectos esenciales para la construcción de ciudadanía y convivencia pacífica.

Sin embargo, en muchos contextos escolares, especialmente en zonas rurales del Cauca y Valle del Cauca, persiste una brecha entre los contenidos curriculares tradicionales y los saberes propios de las comunidades. Esta omisión genera una desconexión entre lo que los niños aprenden en la escuela y lo que viven en sus hogares y territorios, debilitando la transmisión de la memoria colectiva y limitando la valoración de la diversidad cultural. Estudios en pedagogía crítica y educación intercultural han señalado que la inclusión de prácticas culturales y ancestrales en el aula contribuye al aprendizaje significativo, la equidad educativa y la resiliencia comunitaria, lo que justifica la pertinencia de investigar este tema en el marco de la pedagogía infantil.

En este sentido, el presente trabajo tiene como objetivo general analizar los efectos de la integración de saberes ancestrales y comunitarios en las prácticas pedagógicas de la primera infancia, a partir de un enfoque cualitativo y . Para ello, se desarrollaron actividades pedagógicas basadas en la tradición oral, el juego y las expresiones culturales locales, con el fin de observar

cómo estas estrategias favorecen la construcción de identidad cultural y potencian aprendizajes significativos en los niños de transición. La recolección de datos se realizó mediante observación participante, registro de actividades y entrevistas semiestructuradas, lo cual permitió triangular la información y dar mayor validez al proceso investigativo.

Los hallazgos más relevantes evidencian que el rescate de los saberes ancestrales dentro de la práctica pedagógica fortalece en los niños el sentido de pertenencia, promueve la motivación y mejora las interacciones sociales en el aula. Estos resultados confirman la importancia de vincular la cultura local con el proceso educativo y abren la puerta a nuevas reflexiones sobre el papel de la escuela en territorios diversos. Se invita al lector a revisar el contenido completo de este informe para comprender en profundidad cómo la experimentación pedagógica permitió arribar a estas conclusiones y qué implicaciones tienen para la pedagogía infantil en contextos multiculturales.

## Caracterización

El municipio de Cali, ubicado en el Valle del Cauca, es un territorio caracterizado por su diversidad cultural, étnica y geográfica. Limita con comunidades rurales que mantienen prácticas agrícolas, tradiciones ancestrales y una cosmovisión ligada al cuidado de la naturaleza. Sin embargo, esta riqueza convive con problemáticas arraigadas como la pobreza, la desigualdad social y los efectos de los conflictos armados que históricamente han atravesado el suroccidente colombiano. En este contexto, las instituciones educativas cumplen un rol fundamental como espacios de encuentro cultural y socialización, donde se busca articular el currículo oficial con las realidades comunitarias.

La unidad de análisis corresponde a un grupo de niños y niñas de transición, con edades entre 5 y 6 años, pertenecientes a una escuela rural de Cali. Se trata de un grupo heterogéneo, conformado por estudiantes que provienen de familias campesinas, afrodescendientes e indígenas, cuyas dinámicas cotidianas se entrelazan entre prácticas comunitarias, labores del campo y experiencias urbanas cercanas. Estos niños se encuentran en una etapa imperativa de desarrollo cognitivo, emocional y social, donde la exploración del entorno, el juego y la interacción con los otros son las principales vías de aprendizaje.

En el proceso educativo del grupo se evidencian necesidades relacionadas con el fortalecimiento de la atención, la convivencia y el reconocimiento de la identidad cultural. Los niños muestran gran interés por las historias, juegos y prácticas de sus familias, pero a menudo no encuentran en la escuela un espacio para expresar y validar esos saberes. Esto genera la demanda de estrategias pedagógicas que integren la tradición oral, las rondas, los relatos y los símbolos de la comunidad como mediaciones para favorecer aprendizajes significativos. De igual

manera, se requiere potenciar la motivación escolar y la capacidad de trabajar colaborativamente, aspectos clave en la primera infancia.

El proceso formativo de estos niños está atravesado por condiciones sociales y económicas complejas. Muchas familias enfrentan limitaciones de recursos y dificultades de acceso a bienes culturales y educativos, lo que incide en las trayectorias escolares. Asimismo, las tensiones étnico-culturales en el territorio plantean retos a la escuela, que debe responder a la diversidad sin invisibilizar las particularidades de cada grupo. No obstante, también existen factores positivos como el fuerte sentido comunitario, la riqueza cultural y el compromiso de los docentes por innovar en sus prácticas, que se convierten en oportunidades para implementar propuestas pedagógicas que reconozcan la diversidad y fortalezcan la identidad cultural desde la infancia.

## Planteamiento del Problema

Los niños y niñas de transición de la escuela rural en Cali se destacan por su entusiasmo, curiosidad y disposición hacia el aprendizaje. A pesar de las condiciones sociales y económicas de sus familias, muestran fortalezas significativas como la capacidad de trabajo colaborativo, la creatividad en el juego y el interés por las historias y tradiciones que forman parte de su vida cotidiana. Estos desempeños reflejan que, cuando el aprendizaje se conecta con experiencias significativas, los estudiantes responden con motivación y logran avances importantes en su desarrollo cognitivo y socioemocional.

En el aula, los docentes han implementado estrategias tradicionales como el uso de guías, lectoescritura básica, juegos libres y actividades de motricidad. Estas prácticas han permitido que los niños adquieran nociones iniciales de lectura, escritura y matemáticas, además de habilidades de socialización. Sin embargo, se observa que estas estrategias, al no estar articuladas con la cultura local y los saberes de la comunidad, no logran captar por completo la atención de los estudiantes ni fortalecer su sentido de identidad cultural. En consecuencia, aunque los aprendizajes académicos avanzan, se mantiene una brecha entre la escuela y la vida comunitaria.

Ante esta situación, surge el interés por introducir una nueva variable de mediación: la integración de saberes ancestrales y comunitarios a la práctica pedagógica. Se plantea que incluir elementos como rondas tradicionales, cuentos de la tradición oral, juegos y símbolos propios de la cultura local podría aumentar la motivación de los niños, fortalecer su identidad cultural y mejorar la convivencia en el aula. La hipótesis de este estudio es que el uso de estrategias pedagógicas basadas en los saberes ancestrales generará aprendizajes más significativos y un vínculo más estrecho entre la escuela y la comunidad.

La brecha de conocimiento identificada radica en la falta de estudios y prácticas pedagógicas que integren de manera sistemática los saberes ancestrales en la educación inicial en Cali. Aunque los currículos nacionales promueven el respeto por la diversidad cultural, en la práctica los contenidos suelen centrarse en enfoques homogenizados que no reconocen la riqueza cultural del territorio. Por esta razón, se hace necesaria una investigación que analice cómo la inclusión de estas prácticas puede transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la primera infancia, contribuyendo a cerrar la distancia entre la escuela y la comunidad.

### **Pregunta de Investigación**

¿Cómo fortalecer la identidad cultural y el aprendizaje significativo en niños y niñas de transición (5 a 6 años) de el Colegio y Centro de Arte Juvenilía de Cali (Valle del Cauca), a través de estrategias pedagógicas basadas en saberes ancestrales y comunitarios durante el segundo semestre del 2025?

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Fortalecer la identidad cultural y el aprendizaje significativo en niños y niñas de transición (5 a 6 años) de el Colegio y Centro de Arte Juvenilía de Cali (Valle del Cauca), a través de estrategias pedagógicas basadas en saberes ancestrales y comunitarios durante el primer semestre del 2025.

### **Objetivos Específicos**

Explorar el acercamiento de los niños y niñas de transición (5 a 6 años) de el Colegio y Centro de Arte Juvenilía de Cali a estrategias pedagógicas basadas en saberes ancestrales y comunitarios.

Movilizar la identidad cultural y el aprendizaje significativo en los niños y niñas de transición (5 a 6 años) mediante la experimentación con estrategias pedagógicas fundamentadas en saberes ancestrales y comunitarios.

Reconocer los cambios en la identidad cultural y el aprendizaje significativo en los niños y niñas de transición (5 a 6 años) de el Colegio y Centro de Arte Juvenilía de Cali, después de la implementación de estrategias pedagógicas basadas en saberes ancestrales y comunitarios.

## **Marcos de Referencia**

### **Referentes Conceptuales**

#### ***Saberes Ancestrales***

Se entienden como el conjunto de conocimientos, prácticas, tradiciones y valores transmitidos de generación en generación en comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas. Estos saberes abarcan desde la tradición oral (mitos, leyendas, cuentos) hasta prácticas de crianza, juegos tradicionales y símbolos culturales que configuran la identidad de un pueblo. En el contexto educativo, los saberes ancestrales representan un recurso pedagógico valioso para conectar el aprendizaje escolar con la vida comunitaria y la cosmovisión de los niños.

#### ***Identidad Cultural***

La identidad cultural hace referencia al sentido de pertenencia que desarrolla una persona respecto a su comunidad, sus tradiciones, valores y símbolos. Para la primera infancia, la construcción de identidad cultural es esencial, ya que permite reconocer y valorar sus raíces, fortaleciendo la autoestima y la convivencia. Integrar elementos culturales en la práctica pedagógica contribuye a que los niños de Cali se reconozcan como parte de una comunidad diversa, reforzando el respeto hacia la diferencia.

#### ***Primera Infancia***

Según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia – MEN (2009), la primera infancia abarca la etapa de 0 a 6 años, considerada como el periodo más importante para el desarrollo físico, cognitivo, social y emocional. En este tiempo, los aprendizajes son más efectivos cuando están mediados por el juego, la exploración y la interacción con el entorno. En

la investigación, la población de estudio corresponde a niños de transición (5 a 6 años), quienes requieren experiencias pedagógicas significativas que integren sus contextos familiares y culturales.

### ***Aprendizaje Significativo***

Ausubel (1983), define el aprendizaje significativo como aquel que se produce cuando los nuevos conocimientos se relacionan con las experiencias previas y con la estructura cognitiva del estudiante. En el caso de los niños de Cali, el aprendizaje se vuelve más significativo cuando los contenidos escolares dialogan con sus vivencias, historias y prácticas comunitarias. Por ello, vincular los saberes ancestrales con las actividades de aula permite que los estudiantes comprendan y retengan de manera más profunda los conocimientos.

### ***Estrategias Pedagógicas***

Son el conjunto de métodos, recursos y acciones que los docentes implementan para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el marco de esta investigación, las estrategias pedagógicas estarán centradas en el uso del juego, la tradición oral y las expresiones culturales locales como herramientas para fortalecer la identidad cultural y mejorar la motivación de los estudiantes en la primera infancia.

### **Referentes Teóricos**

El estudio sobre la integración de saberes ancestrales en la educación infantil encuentra respaldo en diferentes perspectivas teóricas que permiten comprender la pertinencia y el alcance de esta propuesta pedagógica. En primer lugar, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1983), ofrece un marco fundamental, ya que plantea que el aprendizaje se vuelve profundo y duradero cuando los nuevos contenidos se relacionan con los conocimientos previos del estudiante. En este sentido, vincular la tradición oral, los juegos y las prácticas culturales de las

comunidades con los procesos escolares constituye una oportunidad para que los niños reconozcan su entorno y logren aprendizajes con mayor sentido, al sentirse identificados con lo que aprenden. Por ejemplo, cuando un docente utiliza un mito afrodescendiente del Pacífico para trabajar valores como la solidaridad, los estudiantes no solo adquieren la noción ética, sino que también refuerzan el vínculo con la cultura de su territorio. La pertinencia de este enfoque radica en que reconoce a los saberes ancestrales no como elementos externos al currículo, sino como parte esencial de la estructura cognitiva y afectiva de los niños.

De igual manera, la teoría sociocultural de Vygotsky (1979), aporta elementos claves para sustentar la integración de la cultura en el aula. Según este autor, el aprendizaje es un proceso social y culturalmente mediado en el que las interacciones con los otros y con el contexto determinan el desarrollo de las funciones superiores. Así, la aplicación de estrategias pedagógicas basadas en prácticas ancestrales no solo enriquece los contenidos, sino que además potencia el desarrollo de habilidades sociales, comunicativas y cognitivas en los niños. La noción de zona de desarrollo próximo, propuesta por Vygotsky (1978), permite entender cómo los relatos, símbolos y tradiciones de la comunidad se convierten en mediaciones que facilitan el avance del niño hacia niveles más complejos de aprendizaje. Un ejemplo claro sería la enseñanza de conteo numérico mediante juegos tradicionales de ronda, donde el acompañamiento de los compañeros y del docente permite que el niño avance gradualmente en la comprensión de los números mientras disfruta de una práctica cultural que le resulta familiar.

Por otra parte, la pedagogía crítica de Paulo Freire ofrece un horizonte ético y político para esta investigación. Freire propone una educación que parta de la realidad de los estudiantes, que reconozca sus saberes y experiencias como punto de partida para construir conocimiento. Desde esta perspectiva, la incorporación de los saberes ancestrales en la primera infancia no es

únicamente un recurso didáctico, sino una forma de resistencia cultural y de afirmación identitaria frente a modelos educativos que han tendido a homogeneizar y a invisibilizar la diversidad. Así, cuando en el aula se promueve el diálogo entre los relatos de los abuelos, los juegos de las comunidades indígenas y las prácticas escolares, los niños experimentan un proceso educativo que los valida como sujetos culturales. Una recomendación en este sentido es propiciar espacios de diálogo en los que las familias puedan compartir cuentos, cantos o historias locales, convirtiendo la escuela en un espacio de intercambio y reconocimiento mutuo.

Los estudios contemporáneos en educación intercultural también contribuyen a este marco teórico. Investigaciones como las de Gómez y Valderrama (2020) o Herrera y López (2021), destacan que la inclusión de prácticas culturales propias en la escuela favorece la equidad educativa y fortalece la cohesión social. Además, ponen de relieve que el reconocimiento de la diversidad cultural no debe quedarse en un discurso, sino que requiere de estrategias pedagógicas concretas que hagan visible la pluralidad de voces y conocimientos que coexisten en los territorios. En este sentido, resulta aplicable para el contexto de Cali la incorporación de rondas afrocolombianas, talleres de tejido artesanal o canciones indígenas como herramientas para trabajar competencias básicas, al mismo tiempo que se fortalece la identidad cultural. Una recomendación práctica sería diseñar proyectos pedagógicos transversales en los que las matemáticas, la lectura o la convivencia escolar se aborden a partir de estas experiencias culturales, evitando que los saberes ancestrales se reduzcan a actividades esporádicas o aisladas.

Finalmente, la pertinencia de este marco teórico se afianza en la necesidad de articular el currículo con las realidades culturales de los niños. No se trata únicamente de rescatar tradiciones del pasado, sino de promover procesos educativos que integren la memoria colectiva con los desafíos actuales, como la convivencia, la equidad y el reconocimiento de la diferencia.

En este sentido, resulta recomendable que los docentes asuman el papel de mediadores culturales, capaces de tender puentes entre el conocimiento académico y las prácticas de la comunidad, y que las instituciones educativas generen políticas internas que respalden la inclusión de estas estrategias. La convergencia de las teorías de Ausubel (1983), Vygotsky (1979), Freire (1970) y los aportes de la educación intercultural permite comprender que la escuela no es un espacio aislado, sino un escenario donde se negocian significados, se construye identidad y se generan aprendizajes con impacto social. Así, la investigación se enmarca en un enfoque que reconoce la riqueza cultural como motor de aprendizaje y como fundamento para el fortalecimiento de la identidad en la primera infancia, ofreciendo a los docentes no solo un marco conceptual sólido, sino también una serie de orientaciones prácticas para su aplicabilidad en el aula.

### **Referentes Técnicos**

El marco técnico de esta investigación se fundamenta en los lineamientos y orientaciones emitidos por instituciones nacionales e internacionales que regulan y guían la educación inicial y la educación intercultural. Estos referentes resultan indispensables, dado que proporcionan un soporte metodológico y práctico que asegura la pertinencia de la propuesta pedagógica y su coherencia con las políticas educativas vigentes. En el contexto colombiano, el Ministerio de Educación Nacional – MEN (2017) ha desarrollado documentos clave como las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar y los Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial. Ambos textos enfatizan la importancia de reconocer el juego, la literatura y las experiencias culturales como mediaciones pedagógicas centrales para el desarrollo integral de los niños. Desde la perspectiva de esta investigación, dichas orientaciones

validan la inclusión de saberes ancestrales en el aula, dado que estos se alinean con el principio de promover aprendizajes significativos y contextualizados.

A nivel internacional, la UNESCO (2019) ha planteado en su Guía para la educación intercultural bilingüe que la escuela debe ser un espacio donde los estudiantes valoren su propia cultura al mismo tiempo que aprenden a reconocer la diversidad. Esta recomendación tiene una aplicabilidad evidente en el contexto de Cali, donde confluyen comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas, cuyas expresiones culturales pueden convertirse en recursos pedagógicos para el fortalecimiento de la identidad. La pertinencia de este documento radica en que invita a los docentes a diseñar prácticas educativas que no reproduzcan modelos homogéneos, sino que partan de la riqueza cultural de los territorios. Un ejemplo de aplicación sería la creación de secuencias didácticas que integren cantos tradicionales afrocolombianos con ejercicios de ritmo y lenguaje, favoreciendo tanto el desarrollo de competencias comunicativas como la valoración de la herencia cultural local.

En el mismo sentido, organismos como UNICEF han insistido en la necesidad de garantizar que la educación en la primera infancia sea inclusiva, equitativa y sensible a las diferencias culturales. Estas orientaciones técnicas no solo destacan la relevancia de atender a los niños en sus contextos reales, sino que también señalan la importancia de incorporar a las familias y a las comunidades en los procesos pedagógicos. De este modo, la aplicabilidad en el caso de investigación consiste en abrir las puertas de la escuela a la participación de los abuelos, líderes comunitarios o portadores de tradición, quienes pueden aportar sus relatos y saberes como insumos para la enseñanza. Esta interacción no solo enriquece las actividades escolares, sino que refuerza la relación entre escuela y comunidad, reduciendo la brecha que históricamente las ha separado.

Además de los lineamientos nacionales e internacionales, el marco técnico incluye experiencias pedagógicas innovadoras documentadas en Colombia y América Latina. Proyectos de etnoeducación en comunidades del Cauca o del Chocó han mostrado cómo la recuperación de prácticas culturales en el aula puede mejorar la motivación escolar y fortalecer la autoestima de los estudiantes. Estos antecedentes sirven como referentes metodológicos, dado que demuestran que es posible traducir la memoria cultural en actividades pedagógicas concretas sin perder el rigor académico. Una recomendación derivada de estas experiencias es que los docentes planifiquen actividades que no se limiten a conmemorar la cultura en fechas específicas, sino que la incorporen de manera transversal a lo largo del año escolar.

En consecuencia, el marco técnico de esta investigación establece que la integración de saberes ancestrales no surge como una iniciativa aislada del docente, sino como una práctica respaldada por políticas, lineamientos y experiencias que han demostrado su impacto positivo en la educación inicial. Esto asegura que la propuesta sea viable, aplicable y coherente con los principios de equidad y pertinencia cultural. De esta manera, el estudio no solo se fundamenta en teorías educativas, sino que también se sustenta en orientaciones técnicas que avalan la necesidad de promover una educación más inclusiva, significativa y respetuosa de la diversidad en la primera infancia.

### **Referentes Legales**

El marco legal que sustenta esta investigación se fundamenta en el reconocimiento de la diversidad cultural y en el derecho de los niños a recibir una educación que respete y promueva sus identidades. La Constitución Política de Colombia de 1991 constituye el principal referente, dado que en sus artículos 7 y 8 establece el deber del Estado de reconocer y proteger la diversidad étnica y cultural de la Nación, así como de garantizar la conservación de las riquezas

culturales. De manera complementaria, el artículo 70 señala que la cultura es fundamento de la nacionalidad y que el Estado tiene la obligación de promover el acceso a ella en condiciones de igualdad. En relación directa con la infancia, el artículo 44 consagra los derechos fundamentales de los niños, entre los cuales se encuentra la educación, entendida como un espacio de desarrollo integral. Estos preceptos legales no solo legitiman la incorporación de saberes ancestrales en la práctica pedagógica, sino que además la convierten en un mandato constitucional orientado a fortalecer la identidad cultural desde los primeros años de vida.

En el ámbito educativo, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) establece que la formación debe promover el respeto a la diversidad cultural y étnica del país. En su artículo 5, la norma resalta como uno de los fines de la educación el acceso a la cultura y el fortalecimiento de la identidad nacional y regional. Asimismo, dedica capítulos específicos a la etnoeducación, señalando que las comunidades con tradiciones culturales propias tienen derecho a una educación que respete y desarrolle su lengua, cosmovisión y prácticas sociales. La pertinencia de esta ley para la investigación es clara, dado que otorga un marco normativo que respalda la integración de los saberes ancestrales como parte de la estrategia pedagógica en la primera infancia.

Otro referente esencial es la Ley 1098 de 2006, conocida como el Código de Infancia y Adolescencia, que establece la protección integral de los derechos de los niños. En esta ley se precisa que las instituciones educativas deben garantizar procesos pedagógicos acordes a la edad, la cultura y el contexto social de los menores. Su aplicabilidad en el caso de investigación consiste en asegurar que la integración de saberes ancestrales no sea vista únicamente como una opción innovadora, sino como una obligación legal que vela por la formación integral de los niños en condiciones de respeto a su identidad cultural.

De igual modo, la Ley 1804 de 2016, que da origen a la política pública De Cero a Siempre, constituye un soporte normativo fundamental. Este marco legal establece que la atención integral a la primera infancia debe garantizar el desarrollo armónico de los niños desde una perspectiva intercultural. Esto significa que la educación inicial no puede desligarse de los contextos culturales, sino que debe responder a las particularidades de cada comunidad. En el caso específico de Cali, donde confluyen comunidades afrodescendientes, indígenas y campesinas, esta política respalda la implementación de estrategias pedagógicas que integren prácticas culturales locales como un derecho de los niños a recibir una educación pertinente.

En el plano internacional, la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), ratificada por Colombia, también respalda la pertinencia de esta investigación. Este tratado internacional subraya que la educación debe estar orientada al desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la identidad cultural del niño, lo cual coincide con el propósito de fortalecer la identidad a través de la integración de saberes ancestrales. De manera complementaria, la Declaración de Organización de las Naciones Unidas (2007), sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas reconoce que estos pueblos tienen derecho a preservar y transmitir sus tradiciones culturales a las nuevas generaciones. La inclusión de estos referentes internacionales refuerza el compromiso del país con una educación que no solo respete la diversidad, sino que la promueva como valor fundamental.

La aplicabilidad del marco legal en el aula se traduce en la obligación de que los docentes y las instituciones educativas integren de manera intencionada prácticas pedagógicas que reflejen la riqueza cultural del territorio. Esto implica, por ejemplo, que un proyecto de aula sobre la naturaleza no se limite a los contenidos de ciencias naturales establecidos en el currículo, sino que incorpore relatos ancestrales sobre el cuidado de la tierra, prácticas comunitarias de siembra

y cantos tradicionales vinculados al ciclo agrícola. Al hacerlo, se estaría cumpliendo no solo con una innovación pedagógica, sino con un deber legal de garantizar una educación inclusiva y culturalmente pertinente.

En conclusión, el marco legal confirma que la integración de saberes ancestrales en la educación inicial no es una simple elección metodológica, sino una exigencia derivada de la Constitución, las Leyes nacionales y los tratados internacionales ratificados por Colombia. Este respaldo jurídico fortalece la investigación, dado que demuestra que la propuesta pedagógica se encuentra plenamente alineada con los principios legales que rigen el derecho a la educación y la protección de la diversidad cultural en la primera infancia.

### **Referentes Éticos**

El marco ético de esta investigación resulta esencial dado que establece los principios que orientan la relación entre los docentes-investigadores, los niños participantes y la comunidad portadora de los saberes ancestrales. En primer lugar, es importante diferenciar entre ética y moral, conceptos que a menudo se confunden. Como plantea Cortina (2000), la moral se refiere al conjunto de normas, valores y costumbres propias de una comunidad, mientras que la ética es la reflexión crítica y filosófica sobre esos valores, buscando principios universales que orienten el actuar humano. En este sentido, la investigación educativa debe guiarse por la ética, dado que esta trasciende las prácticas locales para garantizar decisiones responsables y respetuosas de la dignidad humana.

Aplicar la ética en un proyecto con niños de primera infancia implica reconocer su vulnerabilidad y la obligación de proteger sus derechos fundamentales. Por esta razón, documentos como el Código de Ética para la Investigación con Seres Humanos y las directrices del Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas – CIOMS (2016),

señalan la importancia del consentimiento informado de padres o acudientes, así como la protección de la identidad de los menores. A modo de ejemplo, si se propone la grabación de un taller de rondas tradicionales, debe solicitarse la autorización escrita de los cuidadores y garantizar que el material se use exclusivamente con fines académicos. Estas precauciones responden a un deber ético que asegura la protección de la intimidad y el bienestar de los participantes.

Otro aspecto relevante se relaciona con el manejo de los saberes ancestrales. La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) establece que los pueblos originarios tienen derecho a preservar, controlar y transmitir sus tradiciones culturales. En este marco, la ética exige evitar la apropiación indebida de relatos, cantos o prácticas comunitarias. Una situación ilustrativa sería la creación de material pedagógico basado en un mito indígena: la acción ética consistiría en reconocer explícitamente la autoría cultural de la comunidad y procurar que su uso tenga fines pedagógicos que fortalezcan la identidad de los niños, en lugar de banalizar el relato.

La ética también se refleja en la conducción pedagógica cotidiana. Autores como Kant (2003), recordaban que los seres humanos deben ser tratados siempre como fines y no como medios; trasladado al ámbito educativo, esto implica que los niños no sean vistos únicamente como fuentes de datos para una investigación, sino como sujetos de derechos que merecen respeto y cuidado. Por ejemplo, en un aula diversa con niños afrodescendientes, indígenas y mestizos, sería poco ético privilegiar únicamente las prácticas de un grupo, dado que ello invisibilizaría a los demás. En cambio, un actuar ético se manifiesta en garantizar que todas las culturas se vean representadas y valoradas en las actividades.

Finalmente, la ética en la investigación educativa exige responsabilidad hacia el futuro. Las Directrices éticas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2016), subrayan que los hallazgos deben compartirse con las comunidades y repercutir en mejoras tangibles para los participantes. Esto significa que los saberes ancestrales no deben incorporarse como un ejercicio pasajero durante la investigación, sino que deben integrarse en la práctica pedagógica de manera sostenida. Así, el marco ético de este estudio no solo garantiza el respeto por los niños y sus comunidades, sino que también consolida la educación como un proceso justo, equitativo y culturalmente pertinente.

## Herramientas y Métodos

### Enfoque y Tipo de Estudio

El enfoque metodológico adoptado en esta investigación es de carácter cualitativo, dado que el interés central no radica en medir variables numéricas ni en obtener datos estadísticos, sino en comprender las experiencias, percepciones y significados que emergen cuando los niños de primera infancia se relacionan con estrategias pedagógicas basadas en saberes ancestrales. Este enfoque permite aproximarse de manera interpretativa a la realidad social y educativa, reconociendo que el aprendizaje y la identidad cultural son fenómenos intrínsecamente vinculados a los contextos y a las interacciones.

En cuanto al tipo de estudio, se asume un diseño de corte con enfoque de estudio de caso. Es en la medida en que introduce una variable pedagógica (la integración de saberes ancestrales en el aula) para observar sus efectos sobre la identidad cultural y el aprendizaje significativo de los niños. Al mismo tiempo, se configura como un estudio de caso porque se centra en un grupo particular de análisis: los estudiantes del grado de transición (5 a 6 años) del Colegio y Centro de Arte Juvenilía de Cali, quienes representan una muestra específica y contextualizada.

La elección de este enfoque y tipo de estudio se justifica en función de la naturaleza del problema investigado. Comprender cómo los niños construyen identidad cultural y logran aprendizajes significativos a partir de prácticas ancestrales exige un abordaje que dé cuenta de la riqueza de los procesos simbólicos, emocionales y sociales, los cuales difícilmente podrían captarse desde metodologías puramente cuantitativas. El enfoque cualitativo, articulado con un estudio de caso de carácter , ofrece así un marco adecuado para observar en profundidad los cambios generados por la implementación de la variable y para interpretar los hallazgos de

manera coherente con la complejidad del contexto educativo y cultural en el que se desarrolla la investigación.

### **Unidad de Análisis**

La unidad de análisis de esta investigación está conformada por un grupo de niños y niñas del grado de transición, con edades entre 5 y 6 años, pertenecientes al Colegio y Centro de Arte Juvenilía de Cali. Este grupo constituye el foco principal de observación y experimentación, dado que se encuentra en una etapa clave del desarrollo infantil en la que la construcción de identidad cultural y el aprendizaje significativo adquieren especial relevancia. Los participantes provienen de un contexto rural caracterizado por la diversidad cultural, donde confluyen familias campesinas, afrodescendientes e indígenas, lo que enriquece las dinámicas cotidianas y brinda un escenario propicio para explorar la integración de saberes ancestrales en la práctica pedagógica.

### **Técnicas para la Recolección de Datos**

Para la recolección de datos se emplearon diversas técnicas cualitativas, seleccionadas de acuerdo con los objetivos específicos de la investigación y con la necesidad de captar información rica y contextualizada sobre el proceso de integración de saberes ancestrales en la educación infantil. En un primer momento, correspondiente al objetivo de exploración, se utilizaron la observación participante, los dibujos y las conversaciones guiadas con los niños, así como entrevistas semiestructuradas a docentes y familias. Estas estrategias permitieron identificar el grado de cercanía inicial de los participantes con los relatos, juegos y símbolos de su cultura, así como reconocer las percepciones de los adultos frente a la pertinencia de incluirlos en la práctica pedagógica.

Posteriormente, para el objetivo orientado a la movilización de la identidad cultural y el aprendizaje significativo, se aplicaron diarios reflexivos elaborados por el docente-investigador,

registros audiovisuales (limitados) de las actividades y notas de campo tomadas durante la implementación de las estrategias pedagógicas. Estos insumos documentaron las dinámicas de participación, la interacción de los niños en torno a los juegos y relatos ancestrales, y las transformaciones en su disposición hacia el aprendizaje. La riqueza de estas técnicas radica en que no se limitan a registrar conductas observables, sino que permiten reconstruir experiencias, emociones y descubrimientos surgidos en el transcurso de las actividades.

Finalmente, en el marco del objetivo de indagación de los cambios, se aplicaron entrevistas finales a los docentes y familias, así como cuestionarios sencillos de valoración diseñados para explorar percepciones sobre la identidad cultural y los aprendizajes adquiridos. Asimismo, se contrastaron las producciones iniciales y finales de los niños (como dibujos, relatos orales o registros de participación) con el fin de identificar variaciones en sus representaciones culturales y en la manera de relacionar lo aprendido con su contexto. En conjunto, estas técnicas hicieron posible triangular la información y garantizar la validez del proceso investigativo, ofreciendo una visión integral de los efectos generados por la integración de los saberes ancestrales en la práctica pedagógica.

La aplicación de estas técnicas no se limita a enunciar procedimientos generales, sino que se concreta en ejemplos prácticos que permiten anticipar la forma en que se recopilarán las evidencias. En el caso de la observación participante, el investigador registrará en un diario de campo las reacciones de los niños durante las actividades con saberes ancestrales, como las rondas tradicionales o los relatos orales. Estos registros incluirán descripciones sobre quiénes participan activamente, quiénes se muestran distraídos, cómo interactúan entre sí y qué emociones expresan, de manera que el producto esperado será un conjunto de notas narrativas acompañadas, cuando sea pertinente, de registros audiovisuales.

En cuanto a los dibujos y conversaciones con los niños, la estrategia consistirá en solicitarles que representen en sus ilustraciones aspectos relacionados con su familia, comunidad o tradiciones que recuerden, y posteriormente dialogar brevemente con ellos sobre lo que plasmaron. El resultado de esta técnica será una serie de dibujos que estarán acompañados por pequeños relatos orales transcritos por el investigador, lo cual facilitará la interpretación de los significados atribuidos por los propios niños.

Para las entrevistas semiestructuradas a familias y docentes, se elaborarán guiones con preguntas abiertas orientadas a indagar sobre la transmisión de saberes ancestrales, su valor pedagógico y su importancia en la formación de los niños. Por ejemplo, se incluirán cuestiones como: “¿Qué historias, juegos o canciones recuerda de su infancia y comparte con sus hijos?” o “¿Qué valor considera que tienen estas tradiciones en el desarrollo de los niños en la escuela?”. El producto esperado serán las transcripciones de estas entrevistas, que aportarán la visión de los adultos sobre la pertinencia de integrar los saberes ancestrales en la práctica pedagógica.

Finalmente, los diarios reflexivos del docente-investigador se constituirán en otra fuente relevante, dado que en ellos se consignarán las percepciones y aprendizajes que surjan después de cada actividad, así como las dificultades encontradas y las recomendaciones para mejorar el proceso. Estos diarios se complementarán con registros audiovisuales de las sesiones, los cuales permiten observar detalles de la interacción que pasan inadvertidos en las notas escritas. Los productos derivados de estas técnicas enriquecen el análisis al ofrecer múltiples perspectivas sobre la experiencia: la mirada del investigador, la voz de los niños y el testimonio de las familias y docentes.

## **Categorías para el Análisis de los Datos**

El análisis de los datos recolectados se organizó en torno a las categorías previamente definidas, que guardan coherencia con los objetivos del estudio y con el aspecto ontológico que se buscaba movilizar: la identidad cultural en la primera infancia. Así, la primera categoría corresponde a la identidad cultural, entendida como el sentido de pertenencia de los niños hacia su comunidad, sus símbolos y tradiciones. En este nivel se analizaron expresiones de orgullo, reconocimiento de relatos propios y la capacidad de los estudiantes para identificarse con prácticas culturales locales. Por ejemplo, se consideraron los dibujos en los que los niños incluyeron elementos de su entorno familiar y las conversaciones en las que reconocieron a los abuelos como portadores de saberes.

Una segunda categoría se centró en el aprendizaje significativo, que permitió observar la manera en que los nuevos contenidos se relacionaban con las experiencias previas de los niños. En esta dimensión se analizaron evidencias como la capacidad de vincular un relato tradicional con nociones escolares básicas, el interés por aplicar conocimientos adquiridos en actividades de juego o la comprensión de valores transmitidos en las historias. La pertinencia de esta categoría radica en que evidencia no solo lo que los niños aprenden, sino cómo ese aprendizaje cobra sentido en relación con su vida cotidiana.

La tercera categoría estuvo relacionada con la motivación y la convivencia escolar, aspectos que surgieron de manera transversal durante las actividades. Se observó cómo la integración de saberes ancestrales generó mayor disposición hacia la participación, entusiasmo en la ejecución de las tareas y actitudes de colaboración entre los niños. Para esta categoría se analizaron especialmente los diarios reflexivos y los registros audiovisuales, donde se

documentaron escenas de cooperación, diálogo respetuoso y disfrute compartido de las experiencias pedagógicas.

Estas tres categorías (identidad cultural, aprendizaje significativo y motivación-convivencia) permitieron organizar de manera sistemática los hallazgos, ofreciendo un marco analítico claro que conecta los datos recogidos con los objetivos de la investigación. Al estructurar el análisis en torno a ellas, se logró no solo interpretar los comportamientos y producciones de los niños, sino también comprender cómo la integración de los saberes ancestrales se traduce en cambios relevantes para su formación integral.

## **Resultados**

El propósito general de la investigación fue analizar la incidencia de la incorporación de saberes ancestrales como estrategia pedagógica para fortalecer la identidad cultural y promover aprendizajes significativos en niños y niñas de transición del Colegio y Centro de Arte Juvenilía de Cali. En términos generales, la intervención produjo efectos positivos en las tres dimensiones propuestas en los objetivos: exploración del acercamiento inicial a la variable, movilización de la identidad y el aprendizaje mediante actividades, y reconocimiento de cambios posteriores a la intervención. En síntesis: en la fase de exploración la mayoría de los niños (7 de 15) reportaron contacto familiar con relatos y juegos tradicionales; durante la experimentación la participación activa aumentó considerablemente (por ejemplo, en las rondas: 8 → 13 participantes activos), y en la fase de cierre se observó un incremento notorio en la incorporación de elementos culturales en las producciones infantiles (dibujos con símbolos locales: 4 → 12 de 15) y una reducción de incidencias de conflicto grupal (5 → 1 por sesión). Estos resultados se conectan coherentemente con los objetivos específicos: explorar el punto de partida cultural, movilizar la identidad a través de prácticas concretas y evidenciar variaciones cualitativas en las prácticas y actitudes de los niños.

### **Análisis de la relación inicial de los participantes con la variable**

En la fase previa a la intervención, el acercamiento de los niños a los saberes ancestrales fue mayoritariamente familiar y no escolarizado. Las entrevistas iniciales a acudientes mostraron que relatos, rondas y prácticas eran mayormente transmitidos por abuelos y madres; como ilustración, una madre comentó: “Yo le cuento a mi hijo las historias de espantos que mi papá me contaba; nunca vi que en el colegio trabajaran esas historias” (Transcripción F-2). Los dibujos

iniciales corroboraron esta constatación: solo 4 de 15 niños integraron símbolos culturales identificables (río, instrumentos o figuras de la tradición local), lo que indica una presencia cultural detectada pero poco visibilizada en la escuela. Este patrón es consistente con el planteamiento de Ausubel (1983) sobre la importancia de los conocimientos previos: los saberes existen en el campo familiar, pero requieren mediaciones institucionales para convertirse en aprendizaje significativo en el aula. En consecuencia, la intervención partió de estos significados previos para articular la actividad escolar con la memoria comunitaria.

## Discusión

La variable (integración planificada de saberes ancestrales mediante actividades lúdicas) produjo efectos observables y coherentes con los referentes teóricos consultados. A continuación se analiza por categorías:

En cuanto a la identidad cultural, al cierre, 12 de 15 niños incorporaron símbolos culturales en sus producciones y 9 mencionaron espontáneamente a portadores de tradición (abuelos, abuelas) cuando se les preguntó por orígenes de las historias. Esta evolución apoya la visión de Paulo Freire (1970) que plantea la educación como validación de los saberes locales: cuando la escuela reconoce y dialoga con la tradición, los niños experimentan la afirmación de su identidad. Además, coincide con investigaciones sobre pedagogía intercultural que señalan que la inclusión sostenida de prácticas culturales incrementa el sentido de pertenencia y autoestima (Gómez & Valderrama, 2020; Herrera & López, 2021).

En el ámbito del aprendizaje significativo, Se observó un aumento en la capacidad de los niños para relacionar contenidos escolares con su experiencia cotidiana, por ejemplo, actividades numéricas realizadas dentro de rondas tradicionales resultaron en la correcta secuenciación numérica de todo el grupo, algo que no ocurría sistemáticamente antes de la intervención. Este hallazgo se vincula con Ausubel (1983), quien afirma que el aprendizaje se profundiza cuando los nuevos contenidos se conectan con estructuras cognoscitivas previas. Asimismo, la noción vygotskiana de mediación (Vygotsky, 1979) explica cómo la intervención, al introducir mediadores culturales (relatos, juegos), actuó como andamiaje que permitió a los niños avanzar en la comprensión de conceptos escolares.

En cuanto a motivación y convivencia, los registros de observación y los diarios reflexivos reportaron una disminución de conductas de aislamiento y un aumento de interacciones cooperativas; los episodios de conflicto bajaron de 5 a 1 por sesión y la participación espontánea incrementó en actividades lúdicas. Esto respalda la idea de que las prácticas culturales compartidas favorecen la cohesión social en el aula, tal como plantean estudios en educación intercultural y convivencia escolar. Sin embargo, la magnitud del cambio puede depender del contexto y la duración de la intervención; algunos estudios de caso con intervenciones más largas reportan efectos más duraderos que los observados aquí.

En la categoría de interpretación crítica, en líneas generales, los resultados confirman las hipótesis del marco teórico; la integración de saberes ancestrales funciona como mediación cultural que facilita la apropiación de contenidos y fortalece la identidad. No obstante, ciertas diferencias en magnitud frente a estudios de mayor escala (como el seguimiento que se hace de los niños durante toda la primaria) sugieren que la duración y la intensidad de la intervención son variables críticas para consolidar los efectos a mediano y largo plazo.

### **Cambios observados en los participantes después de la intervención**

Los cambios más importantes detectados, documentados con evidencias recogidas en diarios y producciones, fueron:

Mayor reconocimiento simbólico de la cultura comunitaria, sustentado por dibujos finales con elementos culturales (12/15) frente a 4/15 iniciales. (Evidencia: colección de dibujos indexada DF1–DF15).

Incremento del tiempo de atención en actividades narrativas, evidenciado por el promedio estimado de atención, que aumentó de 8 minutos (fase inicial) a 15 minutos (fase experimental). (Evidencia: notas de observación O-1 a O-6).

La participación y motivación se evidencia en rondas y juegos, donde la participación activa subió de 8 a 13 niños, y 9 niños enseñaron espontáneamente las rondas aprendidas a sus familias (entrevistas finales). (Evidencia: registros de actividad A-1, transcripciones T-Fin).

Mejoras en convivencia, respaldadas por la reducción de incidentes de conflicto y mayor cooperación en tareas grupales (registro audiovisual V-3).

Estas transformaciones, aunque de alcance local y temporal, muestran tendencias consistentes que respaldan la pertinencia de la intervención para movilizar la variable objeto de estudio.

### **Comparación con estudios previos: Coincidencias y Diferencias**

Los hallazgos guardan concordancia con la literatura consultada en varios aspectos. Coinciden con Gómez & Valderrama (2020) e investigaciones en etnoeducación que señalan que la inclusión de prácticas culturales mejora la motivación y el sentido de pertenencia. Asimismo, la evidencia sobre el uso de narrativas y juegos como mediadores del aprendizaje en la primera infancia coincide con las propuestas de Vygotsky (1979) y Ausubel (1983), que enfatizan la mediación social y el anclaje en conocimientos previos.

En comparación, los efectos encontrados en esta investigación fueron menores que los reportados en otros estudios a largo plazo que aplicaron intervenciones más duraderas y con un mayor número de participantes. Por ejemplo, los programas etnoeducativos desarrollados durante todo un año escolar han mostrado cambios más sostenidos en la identidad y el rendimiento académico. Esto sugiere que la duración y la intensidad de la intervención influyen directamente en la permanencia de sus resultados. Finalmente, nuestro trabajo se basa en la pedagogía crítica de Freire (1970), que valora y reconoce los saberes locales. Sin embargo, a diferencia de otros proyectos donde la comunidad participa activamente, en este estudio la participación fue más

limitada debido a dificultades logísticas, lo que podría explicar que la apropiación por parte de la comunidad no fuera tan profunda.

### **Limitaciones del Estudio**

Este estudio presenta varias limitaciones que es necesario reconocer y que pueden haber influido en los resultados:

Tamaño muestral reducido ( $n = 15$ ), lo que limita la posibilidad de generalizar los hallazgos a otras poblaciones escolares.

Ausencia de grupo control, dado que el diseño no experimental impide afirmar causalidad absoluta entre la intervención y los cambios observados.

Duración limitada de la intervención, es decir que, la intervención tuvo un alcance temporal breve, por lo que no se puede garantizar la sostenibilidad de los efectos a mediano o largo plazo.

Posible sesgo del investigador-docente por mi condición de docente-investigador, que generalmente introduce sesgos de observación o de expectativa por la cercanía emocional con mis alumnos, lo que afecta la interpretación de los datos.

El contexto específico donde se realizó la investigación es único y con características particulares, lo que reduce la transferencia directa de resultados a contextos urbanos o con distinta composición étnica.

La prohibición de toma de videos y fotos en la institución donde laboro hace que la recopilación de los datos sea difícil y en algunos casos punible, lo que limita la libertad de toma de muestras con lo cual se hace necesario de estudios posteriores que subsanen estas restricciones.

### **Nuevas líneas de Investigación sugeridas**

A partir de los hallazgos y de las limitaciones identificadas, propongo las siguientes líneas de investigación:

Estudio longitudinal (6–12 meses) para evaluar la sostenibilidad de los cambios en identidad, aprendizaje y convivencia.

Diseño con grupo control y mayor muestra, que permita establecer relaciones causales más robustas entre la intervención y los resultados.

Comparativo intercontextual, es decir, replicar la intervención en contextos urbanos y rurales para analizar el papel moderador del entorno socio-cultural.

Investigación acción participativa que involucre más activamente a familias y líderes comunitarios, evaluando cómo la coproducción de saberes fortalece la apropiación cultural.

Estudios mixtos que incorporen medidas cuantitativas estandarizadas (como pruebas sencillas de comprensión) y análisis cualitativos en profundidad para triangulación.

Evaluación del recurso digital, en nuestro caso, estudiar la eficacia y usabilidad de “Aventuras Nutritivas” como herramienta complementaria de aula, comparando versiones con y sin elementos culturales explícitos.

Estas líneas permitirían profundizar sobre la eficacia, escalabilidad y sostenibilidad de las estrategias que integran saberes ancestrales en la educación infantil.

## Conclusiones

El análisis de los resultados muestra que la integración intencional de saberes ancestrales en la práctica pedagógica de educación inicial favorece la construcción de identidad, facilita el aprendizaje significativo y mejora las relaciones de convivencia en el aula. Sin embargo, la evidencia recogida en este estudio, aunque positiva y coherente con el marco teórico, requiere confirmación mediante estudios de mayor tamaño, con diseños comparativos y seguimiento a largo plazo. En definitiva, los datos y la discusión aquí presentados respaldan la pertinencia de seguir explorando e institucionalizando prácticas educativas que reconozcan y aprovechen la riqueza cultural de las comunidades como recurso pedagógico central para la formación integral de la primera infancia.

Por lo tanto, se recomienda fortalecer y formalizar la integración de saberes ancestrales en la educación inicial mediante la elaboración de lineamientos pedagógicos institucionales que orienten a los docentes en su aplicación. Para ello, es pertinente promover procesos de formación docente continua, así como diseñar proyectos piloto en distintos centros educativos que permitan evaluar la eficacia de estas prácticas en contextos diversos. De igual manera, se sugiere desarrollar investigaciones longitudinales y comparativas que observen el impacto a largo plazo de estas estrategias en el desarrollo integral, la identidad cultural y la convivencia escolar. Finalmente, se insta a las instituciones y autoridades educativas a reconocer formalmente la diversidad cultural como un recurso pedagógico y a destinar recursos que faciliten su implementación sostenida en la primera infancia.

## Referencias Bibliográficas

Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas.

México:

<https://docs.google.com/file/d/0B7leLBF7dL2vQUtIT3ZNWjdmTlk/edit?pli=1&resourcekey=0-7rZQYXIVeCQaBs1MHiCVCg>

Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas - CIOMS (2016). Pautas éticas internacionales para la investigación relacionada con la salud con seres humanos.

Ginebra: OMS. CIOMS-EthicalGuideline\_SPANISH.indd. [https://cioms.ch/wp-content/uploads/2017/12/CIOMS-EthicalGuideline\\_SP\\_INTERIOR-FINAL.pdf](https://cioms.ch/wp-content/uploads/2017/12/CIOMS-EthicalGuideline_SP_INTERIOR-FINAL.pdf)

Constitución Política de Colombia [Const.]. (1991). Bogotá, Colombia: Asamblea Nacional Constituyente. Función Pública.

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

Cortina, A. (2000). *Ética mínima: Introducción a la filosofía práctica*. Sexta edición. Madrid:

Tecnos. Wordpress.com. [https://tallersurzaragoza.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/11/cortina\\_adela-etica\\_minima.pdf](https://tallersurzaragoza.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/11/cortina_adela-etica_minima.pdf)

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores. Koinonia.

<https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf>

Gómez, M., & Valderrama, L. (2020). La pedagogía intercultural en el aula: Una apuesta para el reconocimiento de la diversidad. *Revista Colombiana de Educación*, 79, 75-92.

[https://www.fumc.edu.co/documentos/elibros/libro\\_educacioninclusiva.pdf](https://www.fumc.edu.co/documentos/elibros/libro_educacioninclusiva.pdf)

Herrera, D., & López, C. (2021). Educación intercultural: Perspectivas y retos en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(1), 45-62.

file:///D:/DESCARGAS/coordinadorrevistasc,+Campos+en+Ciencias+ Sociales+9(1)+  
+Final-47-68.pdf

Kant, I. (2003). Fundamentación de la metafísica de las costumbres (Trad. P. Ribas). Madrid: Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1785). [https://juliobeltran.wdfiles.com/local-files/cursos:ebooks/Kant,%20I.-Fundamentaci%C3%B3n%20para%20una%20metaf%C3%ADsica%20de%20las%20costumbres%20\(Alianza\).pdf](https://juliobeltran.wdfiles.com/local-files/cursos:ebooks/Kant,%20I.-Fundamentaci%C3%B3n%20para%20una%20metaf%C3%ADsica%20de%20las%20costumbres%20(Alianza).pdf)

Ley 1098 de 2006. Código de Infancia y Adolescencia. Diario Oficial No. 46.446. Congreso de la República de Colombia.  
<https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>

Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214. Congreso de la República de Colombia. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Ley 1804 de 2016. Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia “De Cero a Siempre”. Diario Oficial No. 49.934. Congreso de la República de Colombia.  
<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30021778>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia – MEN (2009). Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia. Primera edición. Bogotá D.C. Colombia. 124 págs.  
[https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053\\_archivo\\_PDF\\_libro\\_desarrolloinfantil.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf)

Ministerio de Educación Nacional – MEN (2017). Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar. Bogotá D.C. Colombia. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf)

Organización de las Naciones Unidas - ONU (1989) Convención sobre los Derechos del Niño.

Nueva York: Naciones Unidas. ACNUDH. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

Organización de las Naciones Unidas - ONU (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Naciones Unidas.

[https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_es.pdf](https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO

(2016). Directrices éticas para la investigación educativa. París:

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248073\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248073_spa)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO

(2019). Guía para la educación intercultural bilingüe. París: UNESCO.

[https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17585/S1800949\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17585/S1800949_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*.

Harvard University Press.

[https://w.pauldowling.me/rtf/2021.1/readings/LSVygotsky\\_1978\\_MindinSocietyDevelopmentofHigherPsycholo.pdf](https://w.pauldowling.me/rtf/2021.1/readings/LSVygotsky_1978_MindinSocietyDevelopmentofHigherPsycholo.pdf)

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Wordpress.com. <https://saberespsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>

## Apéndices

### Apéndice A

*Muestras de Investigación.*

*Enlace: [https://drive.google.com/drive/folders/1WruiFdYVoaUuTuFqNnRfx9zt0U3kPje-  
?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1WruiFdYVoaUuTuFqNnRfx9zt0U3kPje-?usp=sharing)*

**Apéndice B**

*Video o Registro Audiovisual.*

*Enlace: <https://youtu.be/a-9X8OQAylc>*