

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



El Nido de Caroli, un espacio de juego libre para niñas y niños de 1 a 3 años durante la pandemia

Trabajo de Suficiencia Profesional para obtener el título profesional de Licenciada en Educación con especialidad en Educación Inicial que presenta:

Carolina Rivero Cisneros

Asesora:

Sobeida del Pilar Lopez Vega


Lima, 2025

Informe de Similitud

Yo, Sobeida del Pilar Lopez Vega, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora del Trabajo de investigación titulado **“El Nido de Caroli. un espacio de juego libre para niñas y niños de 1 a 3 años durante la Pandemia”**, de la autora Carolina Rivero Cisneros, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 12%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 17/11/2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 17 de noviembre de 2025

Apellidos y nombres de la asesora: <u>Lopez Vega Sobeida del Pilar</u>	
DNI: 18081420	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4057-9892	

RESUMEN

El siguiente Trabajo de Suficiencia Profesional presenta la propuesta pedagógica de El Nido de Caroli, creada durante la pandemia por el COVID-19 en el 2021, para niñas y niños de 1 a 3 años y que se llevó a cabo en un parque cerrado en el distrito de San Isidro que brinda un espacio seguro donde el juego libre sea la base del aprendizaje. De esta manera se plantea como pregunta ¿De qué manera el juego libre favorece el aprendizaje significativo de las niñas y los niños de 1 a 3 años en el marco de la pandemia? y se proponen tres objetivos: describir los aportes de la propuesta, analizar y reflexionar sobre lo vivido mediante una narración, y aportar a la formación de la Facultad de Educación de la PUCP. Desde una metodología narrativa y reflexiva, se permite reconocer los retos, procesos y aprendizajes, y analizar el rol del juego libre en grupos pequeños y la naturaleza como bases esenciales. Los resultados destacan que el juego libre en la naturaleza favorece el desarrollo de la socialización, la autonomía, el desarrollo cognitivo y emocional en la primera infancia, incluso en contextos complejos como fue la pandemia, lo que indica que puede reproducirse en otros escenarios semejantes. Asimismo, se finaliza con los aportes relevantes a la formación docente, poniendo en evidencia cómo las propuestas alternativas o no formales, basadas en el respeto, la observación y el acompañamiento, pueden responder de manera sensible y afectiva a las necesidades reales de la primera infancia.

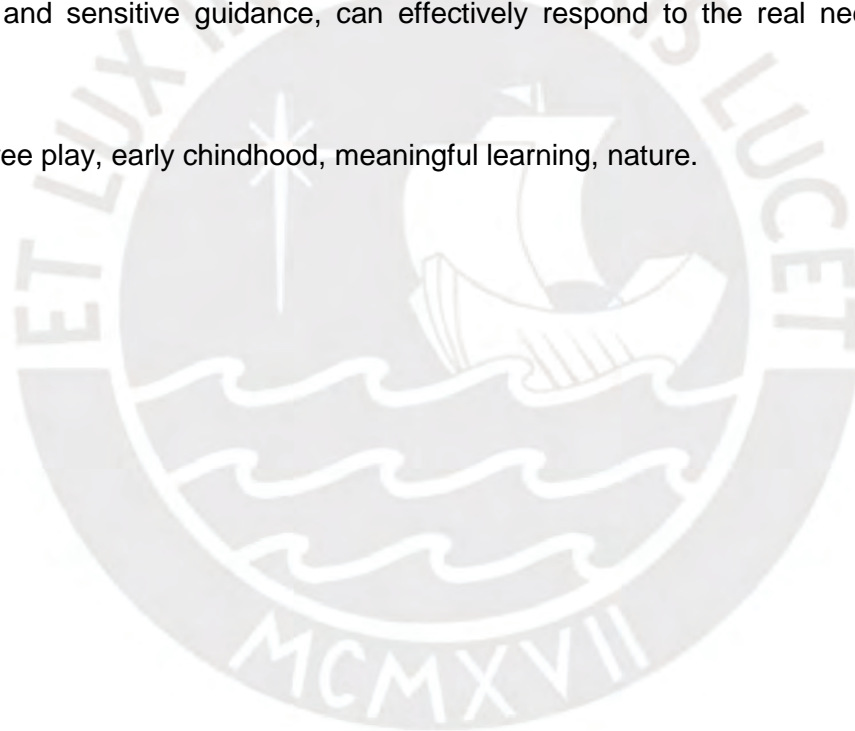
Palabras claves: juego libre, primera infancia, aprendizaje significativo, naturaleza.



ABSTRACT

This Professional Sufficiency Project is based on the pedagogical proposal *El Nido de Caroli*, developed during the COVID-19 pandemic in 2021 for children aged 1 to 3 years. It was implemented in a secure, enclosed park in the district of San Isidro, aiming to provide a safe environment where free play is the foundation of learning. The study addresses the question: *How does free play promote meaningful learning for children aged 1 to 3 years in the context of the pandemic?* The research objectives are to describe the contributions of the proposal, analyze and reflect on the experiences through a narrative, and contribute to teacher education at PUCP's Faculty of Education. Using a narrative and reflexive methodology, the project highlights the challenges, processes, and learning experiences encountered, emphasizing the role of free play in small groups and nature as a key element of learning. Results indicate that free play in natural settings fosters socialization, autonomy, cognitive, and emotional development in early childhood, even in complex contexts such as the pandemic, which demonstrate its potential for replication in similar scenarios. The study concludes that the proposal provides relevant contributions to teacher training, demonstrating how alternative or non-formal educational approaches, grounded in respect, observation, and sensitive guidance, can effectively respond to the real needs of young children.

keywords: free play, early childhood, meaningful learning, nature.



ÍNDICE

Presentación	5
Parte I: DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE SIGNIFICATIVA	7
1.1 Identificación y contextualización de la experiencia significativa docente	7
1.2 Descripción de la experiencia significativa docente	8
Parte II: NARRACIÓN Y REFLEXIÓN EN TORNO A LA EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA DOCENTE	11
2.1 Fundamentación teórica que sustenta la experiencia significativa docente	11
2.1.1 Los aprendizajes significativos en la primera infancia	7
2.1.1.1 El rol del docente	15
2.1.2 El juego libre como agente de aprendizajes significativos	16
2.1.3. La relación entre el juego, la emoción y el aprendizaje significativo	18
2.2 Narración reflexiva en torno a la experiencia significativa docente y evidencias	19
Parte III: CONTRIBUCIÓN DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN PUCP AL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE	37
3.1 La reflexión sobre la formación inicial docente recibida por la Facultad de Educación	37
3.2 Aportes del egresado a la propuesta formativa de la Facultad de Educación	40
Conclusiones	42
Referencias	43
Anexos	46

Presentación

La educación de las niñas y los niños en la primera infancia forma parte de una fase esencial de su desarrollo integral, estableciendo las bases para su crecimiento cognitivo, social, físico y emocional. En esta etapa, la exploración del entorno y el juego libre son imprescindibles para el aprendizaje significativo de las niñas y los niños. No obstante, la pandemia por el COVID-19 cambió inesperadamente esas dinámicas generando limitaciones en el desarrollo de las niñas y niños en sus primeros años. Las medidas de emergencia sanitaria y aislamiento social obligatorio en el Perú llevaron a la suspensión de las clases presenciales y se implementaron programas de educación virtual. Con esta medida, se quiso garantizar la continuidad de los estudiantes, pero fueron insuficientes para las niñas y los niños menores de 3 años, ya que necesitan, además, aún experiencias concretas, movimiento, vínculos afectivos y el contacto con la naturaleza para desarrollarse plenamente. Ante este contexto, se genera la necesidad de crear alternativas educativas que brinden espacios seguros y pertinentes para estas edades.

De esta manera, se desarrolla la propuesta educativa *El Nido de Caroli, un espacio de juego libre dirigido a niñas y niños de 1 a 3 años en el distrito de San Isidro*, dentro de un parque cerrado durante el año escolar 2021. La tesista inspirada en los enfoques de Maria Montessori, Emmi Pikler, Loris Malaguzzi y Bernard Aucouturier, buscó promover la autonomía, el contacto con la naturaleza y el aprendizaje significativo, al responder a las necesidades de las familias en busca de una alternativa segura y presencial para sus hijas e hijos durante la pandemia.

La problemática a la que atiende esta propuesta se establece a partir de la siguiente pregunta: ¿De qué manera el juego libre favorece el aprendizaje significativo de las niñas y los niños de 1 a 3 años en el marco de la pandemia? Para responder esta interrogante, se plantean tres objetivos:

- Describir los aportes de la propuesta pedagógica *El Nido de Caroli* como un espacio educativo para niñas y niños de 1 a 3 años durante la pandemia.
- Analizar y reflexionar sobre la importancia de la propuesta durante la pandemia, a partir de la narración reflexiva basada en la propia experiencia.
- Brindar aportes a la formación de la Facultad de Educación, analizando el perfil del egresado de la PUCP.

El propósito de este Trabajo de Suficiencia Profesional se sustenta en la necesidad de hacer evidente y analizar experiencias pedagógicas alternativas que brindan respuestas pertinentes a las exigencias de las niñas y niños menores de 3 años.

El Trabajo de Suficiencia Profesional se desarrolla metodológicamente desde un enfoque narrativo y reflexivo, el cual permite registrar, identificar limitaciones, describir las estrategias pedagógicas puestas en práctica y valorar los aprendizajes logrados. Este enfoque de trabajo asegura el respeto a los principios como el consentimiento informado, la confidencialidad y la seguridad de las familias involucradas.

En relación a los antecedentes, la propuesta se fundamenta en la trayectoria profesional de la Tesista, formada desde el 2009 en la Facultad de Educación Inicial, con amplia experiencia en contextos educativos formales y no formales. Además, se presentan las perspectivas de diversas corrientes pedagógicas que tienen como eje el juego, la autonomía y el contacto con la naturaleza.

El aporte principal de la propuesta de *El Nido de Caroli*, se centra en favorecer un aprendizaje significativo en las niñas y los niños menores de 3 años en un contexto de emergencia sanitaria, enriqueciendo el desarrollo integral y brindando una alternativa segura e innovadora a las familias. De manera complementaria, la Tesista brinda aportes fundamentales para la formación en la carrera de Educación inicial del docente, nutriendo las prácticas pedagógicas tradicionales.

El Trabajo de Suficiencia Profesional está conformado en tres partes: la PARTE I presenta la descripción y contextualización de la experiencia docente significativa; la PARTE II desarrolla la fundamentación teórica y la narración reflexiva de la experiencia, sustentada en evidencias y análisis crítico; y la PARTE III expone la contribución de la Facultad de Educación PUCP al desarrollo profesional docente y los aportes que esta experiencia ofrece a la formación en Educación Inicial.

Por último, se evidencian las limitaciones de la propuesta al basarse en experiencias concretas, con un grupo reducido de niñas y niños durante la pandemia. A pesar de ello, estos retos permiten analizar la experiencia con mayor precisión y obtener aprendizajes valiosos que permitan cuestionar y crear nuevas propuestas educativas para la primera infancia.

Parte I: DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE SIGNIFICATIVA

Esta primera sección tiene como objetivo identificar y contextualizar en el desarrollo de la experiencia docente significativa, fundamentada con una justificación basada en las evidencias obtenidas. Asimismo, se presenta el contexto educativo en el cual se desarrolló la experiencia de la tesista, resaltando la relevancia y la formación profesional a partir de los criterios propuestos en el documento planteado en la Guía del Trabajo de Suficiencia Profesional 2023.

1.1 Identificación y contextualización de la experiencia significativa docente

La experiencia significativa docente inicia desde los estudios en Educación Inicial en el año 2009, los cuales proporcionaron conocimientos claves y una base sólida para el rol docente. Al mismo tiempo, entre los años 2009 y 2013, la tesista realizó actividades docentes en diferentes centros educativos, tanto particulares como no formales, y en el 2014 la práctica preprofesional en un nido Reggio Emilia. Desde el 2015, al ejercer como docente en otras instituciones particulares con niñas y niños hasta los 5 años, ha logrado consolidar los aprendizajes e implementar estrategias pedagógicas efectivas.

En este recorrido de vivencias laborales en el ámbito de la temprana infancia, el trabajo se centró en espacios donde el juego era el eje fundamental para potenciar el desarrollo integral de las niñas y los niños, dejando de lado los modelos pedagógicos tradicionales para dar lugar a nuevas maneras de explorar. Por el contrario, se optó por métodos alternativos, como el de Emmi Pikler que destaca la importancia del movimiento libre y la autonomía desde los primeros meses de vida; la metodología Montessori, que fomenta el aprendizaje en un ambiente cotidiano. También, aprendizajes basados en proyectos que dan la oportunidad de explorar a través de su propio interés y construir conocimientos de manera activa y participativa. Se aplicó la filosofía Reggio Emilia, que toma en cuenta los intereses y capacidades de cada uno de los participantes, y la práctica psicomotriz de Bernard Aucouturier que fomenta el desarrollo físico y emocional a partir del juego. Estas perspectivas consideran la importancia de la autonomía, exploración y la construcción progresiva de conocimientos, respetando los intereses y ritmos de la fase inicial del desarrollo.

En paralelo, además del ejercicio del rol docente, desde el año 2005, se dictaron talleres de arte, acompañamiento temprano y exploración sensorial para niñas y niños desde los 8 meses de edad en adelante, los cuales se han dividido en grupos etarios. Así, se estructuraron actividades que favorecieron el desarrollo integral. Se tomó un curso en Asesoría de Lactancia Materna para fortalecer esta tarea, ampliar conocimientos y brindar un acompañamiento más específico y especial, orientado a las madres durante el

embarazo, el postparto y los primeros meses de vida de sus hijas e hijos. Además, se creó una cuenta en redes sociales destinada a mamás, papás o cuidadores de niñas y niños, donde se ofrecen servicios de asesoría en lactancia, clases particulares y babysitting. A través de esta cuenta, también se compartieron consejos y datos útiles para acompañar el embarazo y la infancia.

Desde esta perspectiva, la experiencia docente significativa se realizó en un parque cerrado del distrito de San Isidro, con cinco niñas y tres niños, de 1 a 3 años, que vivían en los distritos de Miraflores y San Isidro en el año 2021. La propuesta, a través del juego libre, busca favorecer el aprendizaje significativo, la socialización, la autonomía y la exploración, donde cada uno de sus integrantes pueda actuar en un espacio de aprendizajes, seguro y de confianza, dinámico y adaptable, siendo el parque un espacio ideal y tranquilo que se encuentra fuera del alcance de ruidos molestos del tránsito vehicular.

En este proceso, se plantea la importancia de elaborar una propuesta educativa propia como alternativa ante las carencias encontradas en el ámbito de la Educación Inicial en el Perú, particularmente en el marco de la pandemia por el COVID-19. Durante ese periodo, los centros educativos se vieron forzados a adaptarse a las nuevas maneras de enseñanza, lo que hizo visible la necesidad de optar por alternativas innovadoras para llevar a cabo las clases virtuales. Esta circunstancia evidenció las limitaciones del enfoque convencional frente a las demandas reales de las niñas y los niños más pequeños, que requieren de experiencias concretas, corporales, sensoriales y emocionales. Es así que ante la pregunta ¿De qué manera el juego libre favorece el aprendizaje significativo de las niñas y los niños en el marco de la pandemia?, se plantea el presente Trabajo de Suficiencia Profesional titulado “El Nido de Caroli, un espacio de juego libre para niñas y niños de 1 a 3 años durante la pandemia”.

1.2 Justificación de la experiencia significativa docente

La justificación de la experiencia significativa docente que se presenta a continuación describe de manera detallada lo solicitado en la Guía para la Elaboración del Trabajo de Suficiencia Profesional (2023). En este apartado se exponen los criterios establecidos, que incluyen la identificación de una necesidad real, el sustento en evidencias observables, el proceso de reflexión docente, el diseño de soluciones innovadoras y la valoración de los resultados alcanzados en la práctica profesional.

En este marco, la identificación de la experiencia docente significativa para el Trabajo de Suficiencia Profesional fue elegida después de realizar un proceso exhaustivo de análisis y reflexión de las vivencias surgidas a lo largo de la labor profesional. Este recorrido permitió contextualizar la experiencia dentro de un marco teórico y pedagógico. A lo largo

de este proceso, se consideraron las experiencias dentro del aula, las metodologías utilizadas, desafíos y logros encontrados, lo que hizo que esta fuera representativa y coherente con la trayectoria profesional. Reafirmando el compromiso docente con el bienestar de las niñas y los niños para seguir contribuyendo en su desarrollo y la mejora de la calidad en la educación del Perú.

La experiencia significativa “busca resolver una necesidad (...) surgida en el desarrollo de mis labores profesionales en el campo que me desempeño” (PUCP, 2023, p. 7). La elección surgió como respuesta a los efectos de la pandemia en la primera infancia. La suspensión prolongada de las clases presenciales, la ejecución del programa *Aprendo en Casa* (MINEDU, 2021) como estrategia de continuidad educativa a distancia y las restricciones a la circulación impactaron directamente en la formación integral de los menores de tres años, así como la dinámica familiar y comunitaria en torno a su cuidado y aprendizaje. Este escenario resaltó la urgencia de sugerir alternativas que favorezcan el desarrollo integral de sus participantes en un espacio seguro y enriquecedor.

A la vez, la experiencia “formó parte de una necesidad o situación de atención claramente identificada con evidencias observables” (PUCP, 2023, p. 7). Dicha situación se apoyó en datos oficiales y de la experiencia directa con las familias. Las madres y los padres expresaron su preocupación por el retraso en el lenguaje, la falta de autonomía, el impacto emocional por la falta de espacios de socialización y el aislamiento. El Instituto Peruano de Economía y El Comercio (2021), señala que la brecha de acceso a tecnologías profundizó estas dificultades, especialmente en la primera etapa del desarrollo de la infancia.

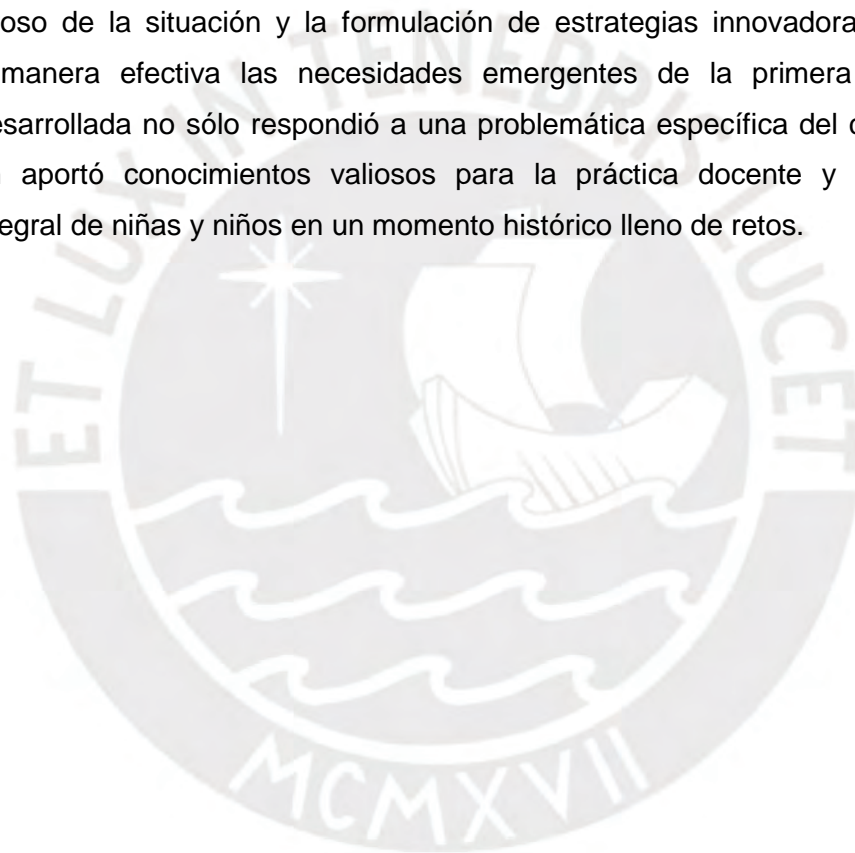
Simultáneamente, la experiencia “nació del proceso reflexivo docente o de cuestionamientos frente a un reto que requería ser atendido” (PUCP, 2023, p. 7). El análisis crítico de la práctica pedagógica en el contexto de la pandemia permitió evidenciar que las estrategias virtuales no eran suficientes para atender las necesidades de la primera infancia. Este cuestionamiento impulsó a la búsqueda de enfoques más pertinentes y sensibles a la realidad de las niñas y los niños menores de tres años, considerando fundamentos pedagógicos basados en el juego, la exploración activa y la interacción con el entorno natural (Chokler, 2017).

A partir de este proceso reflexivo, la propuesta de *El Nido de Caroli* “planteó y desarrolló soluciones o mejoras a la situación detectada” (PUCP, 2023, p. 7) como una alternativa innovadora frente a la educación a distancia. Se planificó un espacio de aprendizaje al aire libre, inspirado en propuestas de Reggio Emilia, Maria Montessori y Emmi Pikler, quienes valoran la autonomía, el juego libre y la construcción de vínculos

afectivos con el ambiente. La selección de un parque cerrado, sin tránsito vehicular, aseguró condiciones óptimas de seguridad, ventilación y contacto con la naturaleza (ANIA, 2023).

Finalmente, la experiencia “permitió establecer una diferencia en la ejecución de las funciones que se cumplen o lleva a cabo” (PUCP, 2023, p. 7). La implementación de esta iniciativa generó resultados que trascendieron los alcances de las prácticas pedagógicas tradicionales. Se notaron avances significativos en la comunicación, la autorregulación emocional, la confianza personal y la autonomía de las niñas y los niños que formaron parte de la propuesta. Asimismo, se fortalecieron los vínculos del entorno y la capacidad de tomar decisiones en situaciones de juegos no estructurados.

En conclusión, esta experiencia significativa docente demostró que, mediante un análisis riguroso de la situación y la formulación de estrategias innovadoras, es posible atender de manera efectiva las necesidades emergentes de la primera infancia. La propuesta desarrollada no sólo respondió a una problemática específica del contexto, sino que también aportó conocimientos valiosos para la práctica docente y contribuyó al desarrollo integral de niñas y niños en un momento histórico lleno de retos.



Parte II: NARRACIÓN Y REFLEXIÓN EN TORNO A LA EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA DOCENTE

2.1 Fundamentación teórica que sustenta la experiencia significativa docente

En esta segunda parte se presentan los principales aportes que guían el diseño y desarrollo de la experiencia significativa docente seleccionada.

Estos aportes comparten una visión respetuosa de la infancia, centrada en la autonomía, el movimiento libre, el vínculo afectivo y, especialmente, en el juego libre como medio natural de exploración y aprendizaje. *El Nido de Caroli* concibe el juego como una herramienta fundamental para que niñas y niños construyan aprendizajes significativos, desarrollen su creatividad, expresen sus emociones y establezcan relaciones con los demás en un entorno seguro. En este sentido, se promueve un ambiente cuidadosamente preparado que acompaña el interés, fortalece la autoestima y favorece el desarrollo integral desde la libertad y el respeto de cada niña y niño.

2.1.1 Los Aprendizajes significativos en la primera infancia

El aprendizaje significativo se produce cuando el conocimiento se relaciona de modo relevante con lo que las niñas y los niños ya conocen, saben o han experimentado. Los aprendizajes en la primera infancia se desarrollan por medio de las experiencias concretas y emocionales, como las que se brindan mediante el juego libre. Ausubel (1976) menciona que “El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva con lo que el alumno ya sabe” (p. 27). Es decir, el aprendizaje se construye a través de la interacción activa de la niña o el niño en relación al entorno emocional, social y físico. En esta etapa de la primera infancia, se aprende principalmente por medio de las experiencias concretas que implican el cuerpo, los sentidos y el movimiento. Por lo tanto, el conocimiento no se forma a partir de conceptos académicos formales, sino que se deriva de las interacciones sensoriales y emocionales en un espacio social y físico.

En esta misma línea, L'Ecuyer (2013), especialista en neurociencia, resalta que “la motivación, el asombro y la emoción son condiciones esenciales para el aprendizaje significativo” (p. 48). Estas condiciones son especialmente perceptibles y se manifiestan en espacios donde las niñas y los niños tienen la oportunidad de explorar a su propio ritmo, actuar con libertad y sentirse seguros. Esta libertad de exploración es clave e imprescindible para los procesos de aprendizaje temprano, dado que en estos primeros años de vida las experiencias emocionales y sensoriales nutren y constituyen la base para la construcción del conocimiento significativo.

Desde una perspectiva constructivista, Piaget (1952) plantea que “el conocimiento proviene de la acción” (p. 16), resaltando la importancia de interacción de forma activa con el espacio como promotor del aprendizaje. Esta teoría enfatiza en que las niñas y los niños aprendan a través de su propia acción, y este conocimiento se va incrementando y complejizando a medida que interactúa con el mundo. De igual forma, Vygotsky (1978) pone énfasis que el entorno social y el juego simbólico son imprescindibles para el desarrollo cognitivo, al afirmar que el aprendizaje temprano depende tanto de la acción individual como de las relaciones sociales que las niñas y los niños establecen en su vida cotidiana.

El juego libre se transforma en una herramienta que permite a niñas y niños conectar lo que ya saben con nuevas experiencias. A través del juego, enfrentan desafíos y situaciones que expanden su manera de pensar, transformando el aprendizaje en algo significativo y duradero. Este tipo de juego no solo se basa en la exploración de objetos o actividades, sino que también favorece la integración emocional y cognitiva de las experiencias, promoviendo una comprensión más profunda del mundo que los rodea.

En este proceso, tanto el rol del docente como el ambiente adquieren un papel fundamental. La naturaleza se convierte en un escenario vivo que enseña e invita a descubrir, sentir y conectar profundamente con el mundo. Es por ello, que cada vez más propuestas pedagógicas reconocen al espacio natural como un maestro más dentro los procesos educativos.

El aprendizaje en la primera infancia se concibe como un proceso dinámico, corporal y multidisciplinario en el que los espacios naturales cumplen un rol crucial. Al permitir una interacción directa con la naturaleza, tales como el suelo, el agua, las plantas o los animales, estos espacios promueven experiencias de exploración sensorial que despiertan la curiosidad, la creatividad y proporcionan el juego libre de las niñas y los niños aspectos esenciales para el aprendizaje significativo. En este contexto, el cuerpo, las emociones y la observación se integran de manera orgánica, construyendo conocimientos conectados con la vida.

En esa línea, la Fundación ANIA enfatiza que, al proporcionar a las niñas y los niños la oportunidad de interactuar con la naturaleza en entornos educativos o comunitarios, se fomenta un aprendizaje profundamente vinculado con el bienestar físico, emocional, social y cognitivo. Su propuesta Tierra de Niñas, Niños y Jóvenes (TiNi) promueve precisamente este vínculo, identificando a la naturaleza como recurso y un auténtico agente del aprendizaje (Fundación ANIA, 2023).

Los parques públicos, a menudo subestimados en el ámbito educativo, constituyen espacios naturales fundamentales en la vida cotidiana de muchas niñas y niños. Al ser

lugares accesibles, diversos y cambiantes, ofrecen múltiples posibilidades de exploración, juego y aprendizajes significativos. Tal como lo plantea L'Ecuyer (2013), el asombro es el fundamento del aprendizaje genuino, y el parque se presenta como un escenario donde este asombro puede florecer a través de experiencias espontáneas: observar una hormiga, recoger hojas secas, jugar con el viento o abrazar un árbol. En este sentido, al igual que los jardines escolares, huertos y patios con vegetación, los parques deben ser valorados y reconocidos como ambientes de aprendizaje autónomo.

La naturaleza, como entorno propicio para el juego libre y el aprendizaje no estructurado, desde la perspectiva de Malaguzzi, es un espacio esencial, al ser considerado como “el tercer maestro” (2017. p. 72), en jerarquía después del adulto y niñas y niños. Este debe ser diseñado como un lugar de exploración activa, relación y escucha. En este sentido, los espacios naturales, y en especial los parques, proporcionan un entorno no estructurado que estimula el juego libre, la cooperación entre pares, la toma de decisiones y la resolución de conflictos. Se convierte así en espacios dinámicos o los escenarios vivos donde se dan los aprendizajes que no pueden programarse, pero que tienen un gran valor educativo.

La neurociencia del desarrollo apoya esta visión. Shonkoff y Phillips (2000) sostienen que durante los primeros años de vida el cerebro presenta una alta plasticidad frente a las experiencias que combinan la repetición, la novedad, el movimiento y la emoción. Los entornos naturales contribuyen a todos estos elementos, colaborando a crear conexiones neuronales sólidas y efectivas. La naturaleza también facilita un aprendizaje que involucra a todo el cuerpo, lo que es fundamental en esta etapa de crecimiento (L'Ecuyer, 2013).

El enfoque Montessori también resalta el valor del ambiente bien preparado. Según esta perspectiva, los espacios deben estar diseñados para permitir la libertad dentro de un marco de orden y belleza, donde niñas y niños seleccionen y repitan experiencias de manera autónoma. Este principio puede ser trasladado al parque, donde los elementos naturales como insectos, bichos, arena, tierra, ramas, agua, se convierten en aprendizajes que responden a los intereses genuinos de cada niña y niño (Montessori, 2004).

En esta instancia, la implementación del trabajo pedagógico en contextos de grupos reducidos en entornos naturales, como recomienda la filosofía Reggio Emilia, potencia el intercambio a través del diálogo, la escucha activa y recíproca y el aprendizaje colaborativo. Según Rinaldi (2006), estos espacios favorecen la construcción conjunta del conocimiento a través de la interacción significativa entre niñas, niños y adultos. Al compartir experiencias en la naturaleza, las niñas y los niños construyen y afianzan tanto su individualidad como su

sentido de pertenencia al grupo, desarrollando habilidades sociales fundamentales para su crecimiento.

Asimismo, los espacios naturales, incluidos los parques urbanos, constituyen escenarios pedagógicos significativos para el aprendizaje en la infancia. Como menciona Louv (2005), “la naturaleza inspira creatividad en un niño al exigir el uso de todos los sentidos” (p. 123). Esta conexión promueve también la curiosidad y la calma emocional. Reconocer su potencial educativo implica replantear la noción tradicional del aula, y confiar en que el entorno vivo, dinámico y multisensorial de la naturaleza pueda fungir como un agente educativo en sí, es decir, un maestro.

Malaguzzi (2017) sostiene que los aprendizajes significativos se fortalecen en grupos pequeños de niñas y niños, ya que facilitan la expresión y participación activa, promueven habilidades sociales tales como la empatía, la resolución de conflictos y la negociación. Este tipo de organización brinda un ambiente de confianza que permite a las niñas y a los niños comunicarse libremente y participar de manera continua. Al encontrarse en un entorno más próximo, se sienten valorados y escuchados, lo que aumenta su disposición para comprender y compartir ideas propias y de los demás, enriqueciendo así su desarrollo integral.

Esta perspectiva es respaldada por Brooks y Brooks (2010), quienes señalan que cuando las niñas y los niños trabajan en grupos pequeños, aumentan las posibilidades de intercambiar ideas, ayudarse mutuamente y hallar soluciones en conjunto. Esta dinámica no solo refuerza la colaboración, sino que también fortalece la construcción compartida del saber a través de la interacción constante entre sí. Además, este enfoque no solo se limita a la transmisión de información, sino que también promueve el pensamiento crítico, el diálogo y la creación de ideas en conjunto, esenciales para el desarrollo integral de las niñas y los niños.

Al mismo tiempo que Vygotsky (1978) sostiene que en los grupos pequeños, las niñas y los niños pueden imaginar, innovar y resolver conflictos por medio del intercambio continuo entre sí. El trabajo en grupos pequeños favorece la creatividad y la experimentación en la infancia, al brindar un ambiente seguro y cercano donde las niñas y los niños sienten libertad para explorar y afrontar nuevos retos.

En conjunto, estos elementos —el juego libre, la naturaleza como tercer maestro, el rol sensible del adulto y los grupos pequeños— conforman un marco pedagógico integral que valora y reconoce la singularidad de cada niña y cada niño. La presencia constante de lo lúdico y de la creatividad transforma cada experiencia en una oportunidad realmente significativa, donde aprender cobra un sentido auténtico y cercano a la vida. Como plantea

Gopnik (2009), el asombro es una capacidad innata en la infancia y una herramienta para conocer el mundo; cuando se sienten emocionalmente seguros y respetados, esa disposición a asombrarse toma fuerza, lo que impulsando el deseo de descubrir, explorar y construir conocimiento desde su propia experiencia. En este contexto, la contención afectiva y la libertad para explorar con seguridad que ofrece el adulto se convierten en condiciones para favorecer los aprendizajes significativos, vinculados con la vida.

2.1.1.1. El rol del docente

En este proceso, el acompañamiento del adulto cobra especial relevancia. Lejos de ser una figura directiva, el maestro o la maestra se convierte en un acompañante atento que observa, escucha y facilita experiencias auténticas de aprendizaje. Diversas pedagogías como las de Emmi Pikler, Maria Montessori, Bernard Aucouturier y Rebeca Wild coinciden en que la labor del educador consiste en respetar los tiempos individuales, generar ambientes emocionalmente seguros y confiar en la capacidad de cada niña y niño para construir su propio conocimiento. Así, el docente actúa como mediador entre el entorno, el juego y la experiencia, promoviendo un aprendizaje significativo desde el respeto, la sensibilidad y la autonomía.

Desde el enfoque de Emmi Pikler el rol del maestro se fundamenta en el respeto, la autonomía y el acompañamiento individualizado de cada niña y niño en su proceso de desarrollo. El docente debe ser “un observador atento, que respete los ritmos individuales de cada niño” brindando la posibilidad de que “exploren, se expresen y aprendan a su propio ritmo” (Pikler, 2018, p. 23). Asimismo, enfatiza que el educador no debe ocupar una posición directiva, sino ser un “facilitador del aprendizaje”, cuyo propósito es generar un entorno en que las y los infantes tengan la libertad de experimentar y actuar sin presiones externas y desde su propia iniciativa (Pikler, 2007. p. 45).

En la misma línea, Montessori (2004) subraya la importancia de la autonomía y el respeto hacia el ritmo de cada individuo. El maestro debe actuar como una guía que organiza el espacio de manera que las niñas y los niños puedan explorar y descubrir de manera independiente. Según la autora, el ambiente debe ofrecerles oportunidades reales para desarrollarse a su propio ritmo, de modo que cada niña y niño se convierta en el principal agente de su desarrollo, lo cual refuerza así la noción de un aprendizaje autodirigido y significativo.

Por su parte, Aucouturier destaca la importancia del juego y el movimiento como elementos fundamentales para el desarrollo emocional de las niñas y los niños. Según refiere, el docente debe ser “un facilitador de la expresión”, creando un ambiente donde se pueda “liberar tensiones emocionales a través del movimiento y el juego libre” (2002, p.94).

Así también, señala que los niños requieren de un entorno que les permita la libre exploración sin la presión de objetivos que no se ajustan a su desarrollo, lo cual permite que cada niña y niño se sienta seguro y confiado para explorar y aprender a su propio ritmo.

Wild (2007) sugiere una educación fundamentada en el respeto profundo por los procesos internos y naturales del desarrollo infantil. Afirma que el rol del adulto consiste en acompañar sin intervenir en exceso, observando sensiblemente y creando un entorno preparado, seguro y provocador, en el cual las niñas y los niños tengan la posibilidad de explorar con libertad.

En resumen, estos enfoques convergen en la idea de que el deber y papel del docente es acompañar el crecimiento y desarrollo de cada niña y niño con respeto, presencia y sensibilidad. Lejos de imponer conocimiento, el maestro actúa como un observador y facilitador de las experiencias, creando entornos respetuosos y enriquecedores que permiten que las niñas y los niños aprendan de manera autónoma, segura y emocionalmente significativa (Aucouturier, 2002; Montessori, 2004; Pikler, 2007; Wild, 2007). Para lograrlo se requiere de una presencia atenta, su capacidad de escucha y el respeto por los ritmos individuales, las que crean las condiciones necesarias para que cada niña y niño se sienta seguro para explorar, expresar y construir saberes propios.

Más allá de facilitar experiencias, el educador también modela vínculos de confianza, sensibilidad y autonomía, que son pilares del desarrollo en la primera infancia. Al acompañar desde el respeto y la observación, el docente contribuye activamente a que el aprendizaje sea no solo efectivo, sino también profundamente humano y transformador.

2.1.2 El juego libre como agente de aprendizajes significativos

El juego libre representa una de las vivencias más valiosas, enriquecedoras y significativas para el aprendizaje en la primera infancia, pues permite explorar, descubrir, imaginar, crear, buscar soluciones a los problemas a su propio ritmo, sin directrices externas ni estructuras rígidas. Consiste en realizar una actividad espontánea, flexible, no estructurada y guiada por el interés de cada niña o niño, en la que el proceso tiene mayor importancia que el resultado. Diversos enfoques pedagógicos y estudios contemporáneos concuerdan en que el juego libre es una herramienta clave para el desarrollo emocional, social, cognitivo e integral.

Desde un punto de vista clásico, Piaget (1962) sostiene que el juego comprende la actividad central de la niña o el niño, permitiendo que, a través de él, se consoliden esquemas mentales y se interiorizan nuevas experiencias o vivencias. El juego libre ofrece la oportunidad de poner en práctica el conocimiento ya adquirido, reorganizarlos y construir nuevos significados, lo que se alinea con la teoría del aprendizaje constructivista. En ese

sentido, el juego cambia o evoluciona en función del desarrollo cognitivo, y pasa de ser sensoriomotor a simbólico, y luego a juegos de reglas, reflejando así el crecimiento y la maduración intelectual en la primera infancia.

Por su parte, Vygotsky (1978) resalta que el juego simbólico cumple un papel imprescindible en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. “En el juego, el niño siempre se comporta más allá de su edad promedio, por encima de su comportamiento diario” (p. 102). Mientras se da el juego libre, niña y niños actúan dentro de una zona de desarrollo próximo, lo que les permite incorporar nuevas habilidades mediante la interacción con el entorno físico y social. También hace hincapié de que el juego crea un contexto propicio para la autorregulación, tanto emocional como cognitiva, donde el pensamiento abstracto y la capacidad de imaginar escenarios futuros empiezan a desarrollarse.

Malaguzzi, fundador de la propuesta de Reggio Emilia, menciona que el juego libre es una de las formas más auténticas de expresión del pensamiento infantil y una vía legítima del conocimiento, pero que no se pueden dar sin alegría es el principio que rige todo tipo de aprendizaje en la infancia, especialmente el juego, donde las niñas y los niños aprenden ya que están emocionalmente involucrados, porque están disfrutando (Piaget, 1962). El juego libre está profundamente ligado a la creatividad, la imaginación y la participación activa en la construcción del propio aprendizaje.

Desde el enfoque Pikler-Lóczy, Pikler (2007) señala que el movimiento libre como el juego autónomo son fundamentales para el desarrollo de la confianza en uno mismo y para el fortalecimiento de las competencias motoras y cognitivas. Además, sostiene que “el juego no debe enseñarse, sino que debe ser facilitado y valorado, y que el adulto debe evitar intervenir de manera innecesaria, permitiendo que la niña o el niño descubra sus propias capacidades a través de la exploración.

Desde la perspectiva de la neurociencia, L’Ecuyer refuerza esta mirada al señalar que “el juego libre, acompañado de una emoción positiva y sin interrupciones constantes, activa procesos de atención profunda y aprendizaje significativo” (2013, p. 64). Su mirada pone énfasis en la importancia del asombro como motor de la curiosidad e interés innato, indicando que el juego espontáneo es una expresión natural del deseo de aprender, y que interferir o guiarlo excesivamente puede desactivar este interés interno.

Gray (2013) sostiene que el juego libre es una necesidad evolutiva esencial que facilita a las niñas y los niños desarrollar competencias claves como la cooperación, la autorregulación, la resolución de conflictos y la creatividad, y adicionalmente afirma que “los niños aprenden más, y de forma más duradera, cuando tienen el control de su propio aprendizaje, especialmente a través del juego” (p. 89).

Asimismo, subraya la importancia del juego libre como una práctica fundamental en la educación inicial, reconociendo su valor en el desarrollo infantil. En este sentido, declara que “el juego libre ofrece a los niños oportunidades únicas para pensar de forma flexible, practicar habilidades sociales y adquirir autonomía en contextos seguros y estimulantes” (UNESCO, 2022, p. 14). Además, señala que los sistemas educativos deben proteger y garantizar el tiempo y el espacio para el juego no dirigido, ya que es una forma privilegiada de aprendizaje en la etapa inicial del desarrollo.

En definitiva, el juego, más allá de ser una actividad placentera y lúdica, es una experiencia pedagógica crucial que promueve y favorece el desarrollo integral de las niñas y los niños, aprovechando al máximo sus capacidades innatas. Apreciar su valor conlleva confiar en cada niña o niño como sujeto activo de su propio proceso de aprendizaje, y en el juego como su principal medio de expresión, exploración y construcción del entorno.

Igualmente, algunos autores sostienen que estos aprendizajes pueden generarse en contextos no formales, comprendidos como modalidades educativas organizadas e intencionales que ocurren fuera del marco escolarizado. Parques, hogares o programas comunitarios ofrecen entornos flexibles que se adaptan a los intereses y particularidades de cada niña y niño, propiciando experiencias lúdicas profundamente vinculadas con la vida cotidiana (UNESCO, 2021; MINEDU, 2020).

Desde esta perspectiva, Tenti Fanfani (2007) señala que estas alternativas educativas representan un espacio fundamental para hacer que el aprendizaje sea accesible para todos y garantizar el derecho a aprender en cualquier circunstancia. En estos escenarios, el juego libre adquiere un sentido aún más amplio, al contribuir al bienestar integral y a la formación de habilidades que trascienden los límites del aula tradicional.

2.1.3 La relación entre el juego, la emoción y el aprendizajes significativo

El juego es una actividad estructurante en la infancia, que no solo se articula profundamente con el desarrollo de las emociones y la construcción de aprendizajes significativos, sino que también representa un derecho fundamental de las niñas y los niños. Según la Convención sobre los Derechos del Niño de la ONU, "El niño tiene derecho al descanso, al esparcimiento, al juego y a participar libremente en las actividades culturales y artísticas" (ONU, 1989, Art. 31). A través del juego, las niñas y los niños no sólo desarrollan habilidades cognitivas, sino que también exploran, expresan y regulan sus emociones, lo que enriquece y potencia su proceso de aprendizaje.

Según señala UNICEF (2018), el juego brinda a las niñas y los niños oportunidades para establecer relaciones con sus pares, practicar la cooperación, encontrar acuerdos y afrontar situaciones de desacuerdo, lo que contribuye significativamente al desarrollo de

habilidades emocionales y sociales valiosas. Las interacciones que surgen en el contexto del juego, al ser motivadas internamente y generar satisfacción afectiva, facilitan procesos de aprendizaje profundo y significativo, integrando la dimensión emocional en la construcción del conocimiento.

Asimismo, el juego libre ofrece un entorno emocionalmente seguro que permite a las niñas y los niños externalizar, explorar y comprender sus emociones, tales como la alegría, la frustración o la tristeza. Estas experiencias emocionales son esenciales para su desarrollo integral, ya que les permiten fortalecer su capacidad de autorregulación y desarrollar estrategias efectivas para la gestión emocional (Gray, 2013; Siegel & Bryson, 2018). De este modo, el juego no solo favorece el desarrollo de competencias sociales e interacciones con los demás, sino que también actúa como un mediador en los procesos de autoconocimiento y toma de decisiones vinculadas al mundo emocional del niño (UNICEF, 2018; Pikler, 2018).

La neurociencia del desarrollo respalda esta relación entre emoción y aprendizaje. Shonkoff y Phillips (2000) destacan que durante la primera infancia, el cerebro es particularmente receptivo a las experiencias que combinan estímulos emocionales, actividad motriz, elementos novedosos y patrones repetitivos. Los entornos lúdicos espontáneos e intencionados integran esas dimensiones de forma natural, favoreciendo la creación de conexiones neuronales sólidas y funcionales, que son fundamentales para el desarrollo integral, tanto para el desarrollo cognitivo como emocional en las niñas y los niños.

En resumen, el juego se revela como un recurso pedagógico de alto impacto para integrar emoción y aprendizaje, y su valor se eleva al ser reconocido como un derecho fundamental de la infancia. A través de experiencias lúdicas estructuradas y espontáneas, las niñas y los niños no solo adquieren conocimientos, sino que también consolidan competencias cruciales para el bienestar subjetivo y su desarrollo integral.

2.2 Narración reflexiva en torno a la experiencia significativa docente y evidencias

La narración de la experiencia significativa docente se desarrolla desde una mirada reflexiva, que permite sustentar las decisiones pedagógicas tomadas durante la práctica profesional. Como se señala en la *Guía para la elaboración del trabajo de suficiencia profesional* (2023), esta narración tiene como finalidad “sustentar nuestras decisiones para la mejora en la práctica docente” (p. 16). Además, indica que “la redacción de la narración reflexiva es un proceso intencional, sistemático, deliberativo y ético, que exige una mirada retrospectiva y prospectiva sobre las experiencias en la práctica docente” (p. 25). En esa línea, la fundamentación teórica elaborada en el punto anterior permite que la propuesta

educativa tenga el sustento de autores relevantes y vigentes en el campo de la educación y el desarrollo infantil (Guía para la elaboración del trabajo de suficiencia profesional, 2023, p. 32).

La experiencia significativa pasó por dos momentos importantes: La construcción de la propuesta y la implementación de *El Nido de Caroli*.

Primer momento: La construcción de la propuesta

Tiene como contexto el COVID-19, situación que cuestiona a la tesista sobre cómo dar respuesta a la necesidad sentida tanto a nivel personal como colectiva de madres y padres de familia de contar con un espacio presencial, seguro y afectivo y de aprendizaje donde sus hijas e hijos pudieran desarrollarse, luego de muchos meses de confinamiento. Las disposiciones del Estado suspendieron la educación presencial por un largo periodo, lo cual generó una profunda incertidumbre en torno al futuro escolar de la primera infancia. Durante ese tiempo, muchas familias se enfrentaron a una sensación de aislamiento, ya que las alternativas educativas disponibles no lograban responder a las verdaderas necesidades de las niñas y los niños, especialmente a nivel emocional, social y corporal.

Para la construcción de la propuesta educativa *El Nido de Caroli*, era importante definir tres aspectos fundamentales: la edad que se atendería, el espacio físico y el eje central del aprendizaje. Esto hizo necesaria la revisión bibliográfica y la reflexión profunda sobre lo que verdaderamente se necesita en los primeros años de vida. Comprender el desarrollo infantil desde una mirada integral implica reconocer la importancia de responder los ritmos propios, brindar entornos ricos en estímulos naturales y en el poder del juego libre como generador de aprendizajes.

Como resultado de este proceso, se sentaron las bases de la propuesta. De esta manera, se define la atención a las niñas y niños entre 1 y 3 años, considerando un margen de seis meses de diferencia entre los participantes, encontrándose en un rango similar de desarrollo y puedan compartir vivencias significativas acordes a sus intereses y capacidades. Por otro lado, esta etapa es fundamental, ya que el desarrollo ocurre principalmente a través del movimiento, la exploración sensorial y la interacción con el entorno (MINEDU, 2003).

En cuanto al espacio donde se desarrolló la propuesta, se consideró un espacio natural, que también cumpla como maestro, favoreciendo la exploración activa, la relación respetuosa y la escucha; y el asombro, como base del aprendizaje significativo, pueda manifestarse (Malaguzzi, 2017). De esta manera, el parque ofrecía los elementos y posibilidades para que las niñas y los niños puedan descubrir, sentir y conectar con el entorno, promoviendo experiencias sensoriales que despiertan la curiosidad, la autonomía,

creatividad, la cooperación entre pares, la toma de decisiones, el juego libre, pilares fundamentales para los conocimientos esenciales.

En cuanto al eje central para lograr esos aprendizajes relevantes en la primera infancia, en la propuesta, se consideró el juego libre. Este permite explorar, imaginar, crear, relacionarse, ser autónomos y resolver problemas desde su iniciativa e interés genuino. Así también, el juego cumple rol importante en el desarrollo del pensamiento y del lenguaje, ya que, por su medio, los niños y las niñas interiorizan normas sociales y construyen aprendizajes a partir de la interacción con otros (Vygotsky, 1978).

Desde el inicio, la tesista comprendía que su propósito principal era crear un espacio que, más allá de responder a las limitaciones del contexto, le dé valor al juego y la exploración como formas esenciales de aprendizaje en la primera infancia. Esta propuesta consolida su experiencia profesional acompañando grupos de niñas y niños en espacios formales y no formales, donde la curiosidad y el asombro se han considerado pilares fundamentales. Su recorrido docente permitió reconocer la importancia de diseñar entornos seguros, respetuosos y motivadores, donde cada participante se sienta valorado y capaz de aprender desde su propia iniciativa.

Por ello, se buscó un parque amplio y accesible, donde los materiales sensoriales estuvieran cuidadosamente dispuestos sobre mats, invitando al descubrimiento libre de texturas, colores y formas, sin imponer una sola manera de utilizarlos, y permitiendo explorar la naturaleza del espacio de manera espontánea. Entre los principios que se consideró se encontraba el respeto a la autonomía, la confianza en la curiosidad innata, el reconocimiento de los ritmos individuales y el vínculo con la naturaleza como escenario para el desarrollo integral.

La organización previa contempló la selección de recursos que despertaran el interés y ofrecieran múltiples posibilidades de acción, así como la atención rigurosa a las medidas de seguridad e higiene necesarias para proteger a las familias. La tesista se propuso asumir un rol de acompañamiento cercano y respetuoso, ofreciendo su presencia afectiva y sostén, sin interferir en las iniciativas individuales.

En cada encuentro se priorizó dejar actuar a la espontaneidad y observar con atención las respuestas del grupo, segura de que serían los propios niños y niñas quienes reflejaran si la propuesta estaba cumpliendo su sentido y aportando experiencias de aprendizaje vivas, conectadas con la naturaleza, con los otros y consigo mismos.

Inspirada por Montessori, la tesista comprendía que su labor era crear un espacio cuidado y seguro que atrajera la atención de las niñas y los niños, que ofreciera la libertad de movimiento y materiales adecuados para cada etapa del desarrollo (Montessori, 2004).

Se priorizó la libertad de elección en un entorno cuidadosamente dispuesto, donde pudieran decidir qué materiales utilizar y cómo hacerlo, promoviendo así la autodirección y el desarrollo de la concentración. Como además señala L'Ecuyer (2013), cuando el entorno está pensado desde las necesidades individuales, se despierta naturalmente su curiosidad, ganas de investigar y su capacidad de aprender a través de la experiencia directa. Esta convicción hizo que diseñar el ambiente se volviera una de las tareas centrales en la planificación.

Gracias a su experiencia previa acompañando procesos de aprendizaje con edades similares a las definidas, la tesista contaba con una base de materiales cuidadosamente seleccionados, distribuidos en distintas categorías según su función y características. Entre los materiales sensoriales se encontraban elementos que invitaban a explorar texturas. Otros correspondían a herramientas para manipular estos materiales y favorecer experiencias de traslado, mezcla y observación. Por último, se incluyeron juguetes y materiales no estructurados, muchos de ellos de origen natural. A estos recursos se sumaron nuevos materiales que consideró pertinentes para las edades del grupo, priorizando que despertaran la curiosidad y permitieran múltiples formas de uso, sin limitar la imaginación ni establecer una única manera de jugar.

Cada encuentro fue pensado como una oportunidad para que las niñas y los niños fueran construyendo sus propios aprendizajes a partir de sus acciones, intereses y descubrimientos. Siguiendo el enfoque de Gopnik (2009), se reconoce que los más pequeños no solo aprenden a través de la observación y exploración activa del mundo, sino que también lo hacen con una curiosidad innata y una capacidad de asombro que es importante cuidar y mantener viva. Por eso, se buscó no interrumpir sus iniciativas, sino más bien enriquecerlas con los materiales que amplíen las posibilidades de juego y exploración.

En este sentido, también se tomó en cuenta lo planteado por Shonkoff y Phillips (2000), quienes destacan que el desarrollo temprano está profundamente influido por la calidad de las interacciones y experiencias en la primera infancia. Por ello, cada propuesta fue diseñada para favorecer el vínculo, tanto entre pares como con el adulto acompañante, promoviendo momentos de juego compartido, de observación conjunta y de expresión libre, sin presión ni resultados esperados.

En un entorno natural, como el parque, se ofrecía un escenario dinámico, lleno de estímulos y transformaciones. Como menciona L'Ecuyer (2013), la naturaleza no solo invita al movimiento libre, sino que también estimula los sentidos, favorece la atención plena y contribuye al bienestar emocional. De este modo, elementos tales como el canto de las aves, la sombra de los árboles, el olor de las plantas, flores y el sonido de las hojas al

chocar entre ellas por el viento se convierten en parte del ambiente preparado, generando un contexto sereno y estimulante a la vez.

La presencia del adulto, en este contexto, se entiende desde la perspectiva de Aucouturier (2002), quien proponía una relación horizontal entre educador y niña o niño, basada en la escucha activa, el respeto profundo y la confianza en las capacidades del otro. La tesista asumió ese rol con conciencia: observar con atención, intervenir solo cuando era necesario, recoger lo que surgía del juego para comprender los procesos individuales y colectivos, y desde allí enriquecer futuras propuestas.

Este enfoque permitió construir una experiencia en la que el aprendizaje no era algo que se dé en grupo, sino un proceso vivo, en constante transformación, generado por las propias niñas y niños en relación con el espacio, los materiales, sus emociones y los vínculos que se construirían a lo largo de las clases.

Es así que se planificaron diferentes propuestas de juego y exploración, considerando la posibilidad de adaptarlas en función los intereses y capacidades del grupo. Para ello, se creó un cuadro con actividades posibles (Anexo 1), que sirviera como guía flexible en función de lo que cada encuentro fuera revelando. La planificación partía de la premisa de que cada clase era única y que las decisiones pedagógicas debían corresponder a lo que las niñas y los niños expresaban con sus acciones, gestos e interacciones.

Cada encuentro inicia con una cálida bienvenida, en la cual se disponen materiales de juego no estructurados en mats sobre el jardín para tener una mejor estructura y orden más eficiente, invitando a una exploración libre y espontánea. Luego, se convoca al grupo en círculo para realizar un saludo de manera alegre y divertida, a través de las canciones y usando instrumentos musicales. Este momento no solo fomenta el reconocimiento individual, sino también el sentido de pertenencia al grupo.

Tras el saludo, se retoma el juego libre con sugerencias que fomentan la exploración sensorial, permitiendo la experimentación activa con materiales diversos y naturales. Posteriormente, se vuelve a convocar al grupo para limpiarse las manos para comer la lonchera, donde se compartían los alimentos en un ambiente tranquilo y respetuoso, fortaleciendo hábitos saludables y la convivencia, autonomía. Tras este receso, se abría un espacio de juego en contacto directo con la naturaleza: observar plantas, tocar la corteza de los árboles, seguir insectos o recolectar hojas y semillas eran algunas de las acciones que surgían espontáneamente. La clase finaliza con la narración de un cuento leído por la docente y con un tiempo libre para que pudieran explorar libros de manera autónoma. Como

cierre, se cantaba una canción, marcando el fin del encuentro de una manera afectuosa y tranquila.

Cuadro 1: Rutina diaria
MOMENTOS DE LA RUTINA
Provocación de bienvenida: 15 minutos
Saludo: 10 minutos
Juego libre con exploración: 25 minutos
Limpieza e higiene: 10 minutos
Lonchera: 25 minutos
Exploración de la naturaleza: 25 minutos
Lectura de cuentos: 8 minutos
Cierre y despedida: 2 minutos

Simultáneamente con la planificación pedagógica, se inició la difusión de la propuesta educativa *El Nido de Caroli* y la convocatoria de participantes mediante redes sociales (Anexo 2). Para tal fin, se diseñó un flyer informativo que permitió dar a conocer el proyecto con mayor alcance. Se pusieron en práctica distintas capacidades, como el uso de herramientas digitales, la selección y organización de contenidos esenciales, y la construcción de un mensaje visual coherente con la identidad del proyecto. El diseño consideró criterios estéticos y comunicativos, con una paleta de colores armoniosa, tipografías legibles y una distribución clara de la información, adaptadas a las características del público y al formato de la plataforma digital.

Las familias se comunicaron a través de mensajes, para solicitar información sobre el lugar, los días, la edad recomendada y la modalidad de las clases. Ante estas consultas, se elaboró el documento “Conócenos” (Anexo 3), que facilitó la ampliación de la información inicial y profundizó en los aspectos pedagógicos y metodológicos del proyecto. La creación de este material implicó capacidades de respuesta rápida y una comunicación clara y ordenada. A partir de esta interacción, surgieron nuevas preguntas relacionadas con temas logísticos y organizativos, que fueron atendidos con un documento adicional donde se especificaron acuerdos necesarios para la participación en las clases llamado “Iniciamos clases” (Anexo 4).

Una vez confirmada la inscripción, se realizaron entrevistas con cada familia para completar una Ficha de Datos (Anexo 5), herramienta fundamental para conocer más profundamente a cada niña y niño antes del inicio de las clases y así facilitar el proceso de adaptación durante los primeros días. Estas entrevistas requirieron el desarrollo de

capacidades docentes como la escucha activa, la empatía, la observación atenta y la comunicación respetuosa con las familias. A lo largo de estas reuniones, las mamás y los papás compartieron información valiosa sobre los gustos, temores y características de sus hijas e hijos, así como vivencias recientes vinculadas al confinamiento por la pandemia del COVID-19. Esta información permitió construir un primer vínculo de confianza y elaborar estrategias más sensibles para acompañar a cada niña y niño en su proceso de adaptación y los días de clase.

De manera progresiva, se confirmó el grupo de niñas y niños de 1 año y 10 meses a 2 años y 4 meses que asistirá los días lunes, miércoles y viernes, quienes mantenían una diferencia máxima de seis meses entre sus integrantes, lo que favoreció la cohesión del grupo y una dinámica armoniosa.

Se fue preparando todo para el inicio de clases. El grupo estaba conformado por cinco niñas y tres niños. Las clases se darían en un parque del distrito de San Isidro, un espacio amplio, seguro y rodeado de naturaleza, ideal para el juego libre y las experiencias al aire libre y las sesiones tenían una duración de dos horas.

La preparación previa incluyó la selección y organización cuidadosa del material, considerando las edades, los intereses recogidos en las entrevistas y las características propias de cada niña y niño. El objetivo era crear un ambiente que promoviera el juego libre, la exploración y la autonomía, en coherencia con el enfoque pedagógico de la propuesta. Según Pikler (2007), cuando el adulto se encarga de preparar el ambiente y evita la intervención de manera constante, las niñas y los niños hallan la confianza para explorar con libertad y placer, lo cual genera un vínculo con el aprendizaje.

Para ello, se eligieron recursos sencillos, naturales y no estructurados, sin tener una función predeterminada. Estos materiales ofrecen múltiples posibilidades de uso y se adaptan a los intereses y necesidades del grupo. Esta apertura favorece el juego espontáneo, la exploración sensorial, la creatividad y el juego simbólico, pilares esenciales en la etapa de la primera infancia. Malaguzzi (2017) subraya que el juego libre es una vía legítima de conocimiento infantil, profundamente ligada a la imaginación y la participación activa.

Para delimitar la zona de juego y crear un espacio acogedor dentro del parque, se dispusieron algunos mats sobre el jardín, elegidos por la capacidad de aislar la humedad. Esta decisión respondía al propósito de brindar un entorno definido y seguro, donde el grupo pudiera sentirse protegido y cómodo al momento de explorar libremente. Preparar el espacio de esta manera facilita crear un ambiente que fomenta la confianza y autonomía, aspectos que destaca Pikler (2007) como esenciales para el desarrollo de esta etapa.

Los materiales se organizarían en canastas y recipientes ubicados a su altura, con la intención de invitar a elegir y combinar según su propio interés. Esta disposición no solo busca facilitar el acceso, sino también reconocer la capacidad de cada participante para tomar decisiones y hacer suyo el entorno de manera activa. Tal como menciona L'Ecuyer (2013), un ambiente pensado desde las necesidades individuales despierta la curiosidad y la disposición a aprender mediante la experiencia directa.

La propuesta mantendría una estructura, pero se adaptaría según el momento evolutivo, la dinámica que se manifestara y los vínculos que se iban a fortalecer. Esta flexibilidad nacía de la certeza de que el aprendizaje significativo requiere atender lo que las niñas y los niños expresan con su juego y su interacción cotidiana. Por ello, la observación continua se volvería una herramienta central para ajustar las actividades y responder de manera pertinente a cada situación. De este modo, la tesista procuraba que el juego libre, la exploración y la relación con los otros se convirtieran en los principales motores de un proceso de aprendizaje auténtico y vivo.

Segundo momento: Implementación de la propuesta

Luego de haber planteado las bases de la propuesta *El Nido de Caroli* y de la búsqueda de los parques más adecuados para su ejecución, se seleccionó el distrito de San Isidro. Las sesiones se organizaron tres veces por semana, los lunes, miércoles y viernes de 9:30 a 11:30 de la mañana, respetando los tiempos de descanso y alimentación de esta etapa. El grupo estuvo conformado por 8 participantes.

Para el primer encuentro, se contó con el apoyo de una asistente y se organizó el espacio seleccionado en el parque según lo planificado. Se tomó en cuenta para la organización del espacio, un ambiente estéticamente cuidado, accesible y coherente con la propuesta pedagógica basada en el juego libre, en la autonomía, la exploración y el vínculo con la naturaleza, sin intervenciones innecesarias del adulto (Pikler, 2007). En la misma línea, L'Ecuyer (2013) señala que un entorno emocionalmente seguro, sin interrupciones y con materiales apropiados, favorece la atención profunda y aprendizajes significativos desde los primeros años.

Las niñas y los niños comenzaron a llegar acompañados por un adulto o sus mamás por ser la primera clase. Para algunas familias, ese parque ya era familiar; para otras, era la primera vez que lo visitaban como un espacio de juego. Algunos acompañantes llevaron sus propios mats para sentarse a una distancia prudente, brindando así el espacio necesario para que la niña o el niño se vincule con el entorno. Otros se ubicaron junto a sus hijas o hijos, participando activamente del juego, en señal de que aún no estaban listos para separarse.

La emoción era evidente en el ambiente. Se sentía tanto en las niñas y los niños, como en sus acompañantes, la tesista y también en su asistente. Era la primera vez, luego de largos periodos de confinamiento, que muchas familias salían a jugar. La llegada fue pausada y respetuosa. La tesista recibía a cada niña y cada niño agachándose a su altura, manteniendo una distancia prudente porque consideraba importante que se sintieran seguros y respetados, de modo que cada uno pudiera elegir el modo de iniciar el vínculo sin sentir invasión. Algunas niñas y niños se mostraron cautelosos y se refugiaron en la seguridad de sus acompañantes; otros se acercaron de inmediato, entregaron sus pertenencias y comenzaron a explorar los materiales. Esta postura de consideración y atención hacia los otros surgió por un proceso de reflexión constante por parte de la tesista, sobre su propio comportamiento y una análisis metódico ante las reacciones de las niñas y los niños con el objetivo de favorecer el vínculo genuino seguro, evitando que se sientan incómodos o invadidos.

Durante el primer día, se acordó que todo el grupo estaría acompañado durante toda la sesión. Esta decisión buscaba ofrecer un sostén afectivo que facilitara la adaptación al nuevo espacio. Para favorecer la atención plena, se solicitó a los acompañantes evitar el uso del teléfono móvil durante la sesión y llevar un libro para leer, mientras que las niñas y los niños se vinculan progresivamente con la tesista.

Un niño llegó llorando, mostrando inseguridad. La tesista conversó con la mamá, explicándole que estas reacciones son esperables, especialmente cuando se trata de niñas y niños que no han tenido experiencias previas de socialización en contextos grupales. Al validar la emoción y transmitir tranquilidad, se buscaba construir confianza desde la empatía y el respeto.

Ese mismo día, una niña se retiró antes del cierre porque se mostró cansada, por lo que, de manera preventiva, se decidió anticipar su salida antes de que pudiera sentirse incómoda o molesta por el sueño. Esta decisión se tomó para evitar un mal rato que pudiera transformar su experiencia en algo negativo y asegurar que regresara contenta y motivada a la siguiente clase. La actitud de la tesista respondía a la certeza, construida a partir de experiencias previas, de que cuando no se atienden estos signos de cansancio, las niñas y los niños pueden quedarse con una sensación de disgusto que condiciona su disposición para volver a participar. Estos pequeños gestos de observación y anticipación permitieron acoger las necesidades individuales sin forzar situaciones ni generar malestar, priorizando siempre el bienestar emocional sobre cualquier expectativa.

En esta primera clase, se ofrecieron diversos tipos de materiales, tanto estructurados como no estructurados. La elección de estos recursos respondía a la intención de disponer materiales atractivos y accesibles que despertaran la curiosidad y

estimularan la exploración autónoma. Esta decisión se tomó porque la tesista había comprobado, a través de sus experiencias previas, que cuando se proponen materiales simples y ricos en posibilidades de uso, se favorece la concentración y la iniciativa personal. El propósito era que pudieran manipularlos con libertad, decidir qué hacer y cómo hacerlo, y fortalecer así su confianza en un entorno nuevo. Según Malaguzzi (2017), el juego libre es una vía legítima de conocimiento en la infancia, porque mantiene la imaginación, la participación activa y la capacidad de aprender desde la propia experiencia.

Durante el primer día, varias niñas y niños lograron establecer un primer vínculo de confianza de manera espontánea. El grupo, en su mayoría, usaban palabras sueltas u oraciones cortas y sencillas. Estos gestos, aunque breves, fueron valorados como indicios significativos de apertura y de disposición creciente a formar parte del grupo. La actitud de la tesista de mantenerse disponible y cercana, sin presionar la interacción, se basa en la convicción de que la confianza se construye desde la seguridad emocional y la validación de los ritmos individuales. Shonkoff y Phillips (2000) sostienen que las experiencias tempranas vividas en entornos seguros y receptivos tienen un impacto positivo en el desarrollo emocional y social, los cuales favorecen la disposición a explorar y participar activamente en las experiencias de aprendizaje.

Las dificultades mencionadas, como la adaptación del espacio abierto, el proceso de adaptación, las condiciones externas del parque, la gestión de la seguridad, la diversidad de edades y ritmos, y la comunicación con las familias, obligó a la tesista a revisar lo planteado para garantizar una experiencia de juego placentera y evitando frustraciones que desmotivan. Esta actitud respondía a experiencias previas, donde había comprobado que llevar a cabo algunos ajustes en el ambiente fortalecen la confianza y disposición a la exploración. La finalidad era generar un clima de seguridad que promoviera la participación activa.

Poco a poco, las niñas y los niños participaron sin la necesidad de un acompañante. Aunque algunas despedidas fueron largas y difíciles, ofrecer un momento de calma o un abrazo ayudó a que se incorporen con serenidad. Esta actitud se basa en la certeza de que respetar los tiempos emocionales facilita la confianza y la disposición a jugar. Durante la fase de adaptación, se eligieron actividades que permitieran, a través del dibujo, manifestar ideas y emociones sin necesidad de las palabras. El propósito fue ofrecer un lenguaje propio que fortaleciera la permanencia del grupo. Como señala Malaguzzi (2017), el juego y el dibujo son formas de participación activa y construcción de conocimiento.

Con el transcurso de los días, el grupo fue familiarizándose más con el espacio y la maestra. Las rutinas se consolidaron de manera tranquila y predecible, facilitando el modo de interiorizarla. A la semana de iniciadas las clases, la mayoría participaba de forma

autónoma, evidenciando un avance en la seguridad y confianza. El acompañamiento respetuoso y constante, fue esencial en el proceso de transición. La persona que apoyaba a la maestra cumplió un rol clave, especialmente con uno de los niños, quien necesitó mantener un referente cercano durante los primeros días. Esta figura adicional permitió ofrecer una presencia constante, sin presión, respetando los tiempos individuales y generando un vínculo progresivo desde la calma, la escucha y la contención emocional. Tal como plantea Pickler (2007), el respeto a los ritmos individuales es fundamental para que puedan descubrir sus capacidades en un entorno seguro, sin intervenciones apresuradas ni sobre estimulación. En este contexto, el adulto no presiona a separarse antes de tiempo, sino que le ofrece un espacio de seguridad, desde el cual animarse, poco a poco, a explorar el mundo con autonomía y confianza.

Cada día se prepararon propuestas de juego libre, que incluían materiales variados y accesibles, coherentes con el enfoque pedagógico de la propuesta. La tesista, desde su experiencia, sabía que ofrecer opciones variadas enriquecen la curiosidad y el compromiso de las niñas y los niños. De este modo, tienen la libertad de elegir, explorar a su ritmo y ser protagonistas. Esto respondía a que el juego, como señala Gray (2013), es un medio poderoso para desarrollar la creatividad, autorregularse y construir aprendizajes duraderos. El acompañamiento respetuoso partía del convencimiento de que los vínculos afectivos toman tiempo y presencia. Es por ello que se evitaba forzar situaciones o acelerar procesos y se decidió acompañar para brindar un entorno emocionalmente seguro, confiando de que cada uno encontraría su momento para participar. Esta manera de estar presente respondía a la experiencia como maestra y a la idea de Shonkoff y Phillips (2000) de que las experiencias coherentes y constantes favorecen el desarrollo emocional temprano.

Durante el desarrollo de la propuesta en el parque, se fueron revelando transformaciones profundas en las niñas y los niños, no solo a nivel individual, sino también como grupo. Al inicio predominaba el juego en paralelo, característico de esta etapa evolutiva. Se decidió proponer materiales sensoriales y no estructurados como puente para la interacción, facilitando la cooperación y encuentro espontáneo. Confirmando lo mencionado por Gray (2013), de que el juego libre ofrece oportunidades genuinas para ensayar habilidades sociales. Cuando dos niñas que eran primas empezaron a interactuar entre sí, se decidió respetar su vínculo y proponer dinámicas grupales para que esa relación de confianza pudiera ser modelo para nuevos encuentros en el grupo.

En cuanto a la resolución de conflictos, al principio resultó difícil compartir los materiales o aceptar turnos, generando tensiones. La intervención docente consistió en poner en palabras lo que sucedía, ofrecer alternativas, sin imponer y contener emocionalmente, confiando en que cada quien podría ir encontrando sus propios recursos.

Pues la autorregulación se construye con el tiempo y acompañamiento paciente. El juego fue la base para la construcción de vínculos afectivos y sociales. Se priorizó estas experiencias para que el grupo interactúe dentro de una zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978), para que pudieran construir conocimiento y vínculos significativos de manera autónoma.

Una de las estrategias que favoreció este crecimiento fue la propuesta de tener un “asistente del día”: una niña o un niño para que experimentaran la responsabilidad y pertenencia, pues la confianza en sí mismas y mismos nace cuando se sienten valorados y reconocidos. Cada espacio de la rutina estaba pensado con un propósito claro: por ejemplo, la lonchera era un momento que fomentaba la independencia, motivando a que abrieran sus envases y comieran por sí mismos. Esto permitió fortalecer la autonomía con pequeños gestos cotidianos, pues consolida la seguridad personal. El momento del baño y el cambio de pañal se convirtieron en oportunidades para seguir fortaleciendo la autonomía, e invitar a participar de su propio cuidado. Por ejemplo al quitarse la ropa o desabrochando el pañal para que pudieran vivir estos momentos con dignidad y conciencia corporal, convencida de que el respeto a la intimidad es un derecho que se ejerce desde la primera infancia.

El momento del cuento tuvo un cuidado especial al fomentar el contacto con los libros y la narración al comprender que estas experiencias amplían el lenguaje y despiertan la imaginación. También, generan placer por la lectura y enriquecen la expresión verbal. Con el paso de las semanas, se observó que las niñas y los niños solicitaban espontáneamente los cuentos, los nombraban, imitaban la entonación de los relatos y, en ocasiones, narraban a su manera lo que veían en las imágenes, enriqueciendo su vocabulario y comprensión verbal. También se habilitaron espacios para la música, cantando, aprendiendo nuevas canciones o compartiendo las que ya conocían, bailando al ritmo de la música, tocando instrumentos. Se construyeron instrumentos con materiales reciclados y granos previamente utilizados en exploraciones sensoriales. Durante estas experiencias, participaban activamente, mostrando coordinación al seguir el ritmo con palmadas, cantando o creando nuevas melodías. La motricidad fina se fortalecía al verter granos con cucharas o embudos, cerrar tapas de frascos o decorar sus instrumentos. Estas actividades integran el cuerpo, el lenguaje, el juego simbólico y la creación, habilitando múltiples formas de expresión desde una mirada que reconoce los "Cien lenguajes" de la infancia (Malaguzzi, 2017). En este contexto, el juego no solo fue medio, sino también un fin del proceso educativo, consolidando una experiencia donde se expresaron, investigaron y vincularon por medio de diversas maneras de comunicación, reforzando su autonomía, sentido de pertenencia y creatividad.

Desde el inicio, algunas niñas y algunos niños mostraban resistencia a tocar ciertos materiales, especialmente aquellos de textura pegajosa, húmedas o que manchaban. Este rechazo no se forzó ni se evitó, sino que se acompañó con respeto, ofreciendo opciones para que se acercaran progresivamente, sin necesidad de contacto directo. Podían utilizar herramientas para manipular los materiales a su propio ritmo. Así, paso a paso, la interacción se fue naturalizando y volviéndose más rica para todas y todos. Para muchas, esta era una experiencia nueva: durante su corta vida habían recibido mensajes constantes sobre la necesidad de mantenerse limpios, evitar ensuciarse o lavarse las manos de forma reiterada como medida preventiva frente al contagio de COVID-19. Por ello, al habilitar estos espacios desde la confianza, la libertad y el respeto por el ritmo de cada quien, se abría un camino genuino de exploración, descubrimiento y disfrute.

En cuanto a los lenguajes expresivos, se ofrecieron experiencias sensoriales variadas, enriqueciendo el juego simbólico y permitiendo que cada niña y cada niño elija cómo y cuándo participar. Al hacerlo, se sentían libres de explorar, sin presiones, que la autonomía se vaya construyendo al respetar intereses y ritmos propios. Con el tiempo, se evidenció un aumento en la riqueza del juego simbólico, en la verbalización de ideas y emociones, y en el uso de materiales para representar. Estas acciones, aparentemente simples, expresaban decisiones, intenciones y coordinación, elementos fundamentales para una autonomía real desde la infancia (Pikler, 2007).

Se evidenciaron avances en el reconocimiento y expresión de emociones, que aparecían a través de gestos, palabras o conductas. Estas transformaciones reflejan una mayor conciencia del entorno, de sí mismas y de sí mismos, y de su capacidad para actuar con iniciativa en el mundo que los rodea. Desde la mirada docente, los aprendizajes también fueron significativos. Se observó cómo las niñas y los niños incorporaron la rutina diaria, reconociendo cada momento y su función. La confianza en el adulto facilitó estos procesos, permitiendo que se viviera con seguridad emocional y creciente autonomía. Como plantean Shonkoff y Phillips (2000), las experiencias que combinan vínculo afectivo y exploración activan aprendizajes profundos.

Acompañar desde la cercanía, con respeto, regulando las propias emociones y poniendo límites claros fue, para la docente, un aprendizaje fundamental. En la práctica, esto implicaba observar sin interrumpir, intervenir sin invadir, sostener sin resolver por ellas y ellos. Supuso confiar en que cada niña y cada niño tenían su propio ritmo para aprender, y que el rol del adulto era habilitar el entorno, generar seguridad y estar disponible cuando se requería. También implicó revisar y soltar patrones heredados de control, para dejar espacio a una guía basada en el respeto, la sensibilidad y la escucha activa.

Uno de los mayores desafíos fue contener un grupo con vivencias marcadas por el confinamiento, donde muchas veces había una sobre atención que dificulta el reconocimiento corporal o la autorregulación. Se actuó con paciencia y flexibilidad porque la sobreprotección había limitado la autorregulación. Se ofrecían espacios reparadores y seguros. Por ejemplo, cuando un niño no quería guardar su lonchera, se le invitaba con paciencia y juegos de palabras, convirtiendo estos momentos en oportunidades de aprendizaje emocional. Estos pequeños actos cotidianos se convirtieron en oportunidades valiosas para fortalecer su autorregulación, su vínculo con el adulto y su integración en la dinámica del grupo.

Con el pasar de las semanas, surgió una nueva dificultad: ciertos días del mes, el parque era regado y quedaba completamente inundado, dejando el suelo cubierto de agua y barro. En esas ocasiones, algunas niñas y algunos niños usaban botas y zapatillas, lo que generaba la necesidad de establecer acuerdos para cuidar el espacio común. Se designó entonces un lugar específico, una caja, para dejar los zapatos fuera de los mats, con el propósito de mantenerlos limpios para efectuar actividades como comer la lonchera, leer cuentos o jugar. Esto iba a favorecer la autonomía y cuidado colectivo, reforzando rutinas construidas por el grupo. Cuando el nivel del agua era tan alto que se filtraba hasta los mats, el grupo se reubicaba sobre las veredas. Sin embargo, se mantenía la consigna de retirarse los zapatos antes de ingresar al espacio de juego, reforzando el cuidado del ambiente compartido y el respeto por las rutinas construidas en comunidad. Se incorporó piscinas de plásticos con bordes altos para que pudieran explorar sin manchar o ensuciar los materiales o el espacio de juego (Anexo 6: foto piscina), respondiendo a una mirada pedagógica que entiende el ambiente como parte del aprendizaje y que reconoce en cada dificultad una oportunidad para fortalecer la responsabilidad compartida.

Hacia mediados del tercer mes, el tiempo asignado para el juego comenzó a quedarse corto. Las niñas y los niños estaban cada vez más inmersos en su juego o exploración y detener la actividad para cambiar o cerrar la jornada resultaba frustrante. A pesar de anticipar de manera ritualizada, con canciones y mencionando los minutos restantes para que fueran terminando lo que estaban haciendo. Los juegos mostraron mayor continuidad, una lógica propia y una organización más compleja. Ante esta necesidad emergente, se decidió ajustar el horario de la clase para no interrumpir procesos significativos. En diálogo con las familias, se acordó ampliar una hora, de manera gradual, añadiendo quince minutos por clase. Esta ampliación permitió la incorporación de momentos de conversación antes del juego y al cierre, donde las niñas y los niños podían contar qué habían hecho, qué les había gustado o qué querían hacer la próxima vez, fortaleciendo así la memoria, el lenguaje y el sentido de proyecto compartido. Como

sostiene Shonkoff y Phillips (2000), el vínculo, la novedad y la exploración generan aprendizajes profundos. Esta decisión docente respondió a la necesidad de habilitar un ambiente emocionalmente seguro y motivador, donde el disfrute y la conexión con sus pares potencialicen el desarrollo integral desde una base de seguridad afectiva.

En fechas especiales, como el Día de la Madre o el Día del Padre, se planificaron propuestas con un carácter más dirigido, aunque sin perder la esencia exploratoria que caracterizaba al espacio. Inicialmente, se pensó realizar una mañana de juegos con la presencia de las madres, pero se decidió no convocar a un grupo grande en el parque para preservar la tranquilidad del entorno, cuidar la dinámica del grupo, pero sobre todo los horarios de trabajo de las mamás y papás. En su lugar, se preparó un regalo (Anexo 7: foto regalo de la madre). Como sostiene Pikler (2007), este tipo de experiencias estéticas también son una oportunidad para reforzar la autonomía, la coordinación motriz y el vínculo emocional con las personas significativas.

La comunicación fue fluida, cercana y constante a lo largo de toda la experiencia. Mediante mensajes de texto y llamadas, se compartían dudas, decisiones, observaciones, lo que permitió sostener una relación de colaboración, respeto y confianza. La participación activa no solamente sostuvo la propuesta, sino que enriqueció la comprensión integral de cada niña y niño.

En ese marco de cuidado colectivo, también se abordaron situaciones cotidianas vinculadas a la salud y la seguridad. A lo largo del proceso, surgieron episodios relacionados con enfermedades menores o accidentes leves. Algunos días, los golpes o raspones eran inevitables al correr por el pasto, que tenía raíces expuestas, huecos pequeños o ramas camufladas. Por ello, se contaba siempre con un botiquín equipado con todo lo necesario. En caso de accidentes mayores, se llamaba a las familias inmediatamente para explicar lo sucedido y solicitar autorización para usar algún producto. Una niña, por ejemplo, traía en su mochila una crema específica de casa, que se aplicaba si se golpeaba, sin la necesidad de llamar a la mamá en ese momento, solo se le llamaba al finalizar la clase para comunicar lo sucedido.

Estas situaciones, más allá del cuidado inmediato, se convertían también en oportunidades pedagógicas. Se hablaba con el grupo sobre lo ocurrido, se nombraban las emociones asociadas al susto o al dolor, y se destacaba la importancia de cuidarse mutuamente y ser conscientes del entorno. Así, incluso una caída se transformaba en un espacio para el aprendizaje emocional y social. En unas pocas ocasiones, fue necesario que una familia recogiera a su hija o hijo antes del cierre por fiebre o malestar. No se suministraba medicación, y siempre se actuaba desde el respeto, la contención y la transparencia. La única vez que se canceló una clase fue ante la sospecha de contagio de

COVID-19. Se activó de inmediato el protocolo acordado previamente: no reunirse hasta contar con una prueba negativa. Finalmente, fue una falsa alarma, pero sirvió para revisar y confirmar que las medidas implementadas se venían cumpliendo con responsabilidad. A lo largo de los meses, no se reportaron contagios dentro del grupo, lo cual fue un logro compartido entre el equipo docente y las familias.

Del mismo modo, el período de vacaciones fue considerado desde el inicio como parte del calendario. Se planificaron dos pausas: una en julio, coincidiendo con las Fiestas Patrias, y otra en octubre, debido a un viaje de la tesista, comunicado con anticipación a las familias. Estos momentos de pausa fueron importantes para todas y todos: las niñas y los niños descansaron y vivieron nuevas experiencias con sus familias, mientras que el equipo docente se recargó de energía y preparó nuevas propuestas para el retorno. A su regreso, el reencuentro fue afectuoso y lleno de entusiasmo. Incluso para el niño que le había costado la adaptación al inicio, pero fue clave la presencia atenta y contenida de la asistente. Surgieron relatos espontáneos de parte del grupo sobre sus aventuras durante las vacaciones, lo que fortaleció el lenguaje y la memoria.

Una situación particular se presentó hacia mediados de septiembre, cuando una familia comunicó que su hijo dejaría de asistir a partir de octubre. La decisión fue acogida con respeto y empatía, sin emitir juicios, reconociendo que cada familia toma decisiones desde su realidad y su cuidado. Se anticipó al grupo lo que ocurriría, y se conversó con niñas y niños sobre cómo podrían despedirse. El grupo propuso hacerle un dibujo y escribirle mensajes. Este gesto colectivo permitió transformar la despedida en una vivencia simbólica, afectiva y compartida, donde el lazo no se cortó abruptamente, sino que encontró una forma de cerrarse con sentido.

A lo largo de los meses se hicieron visibles múltiples avances en el desarrollo de cada niña y niño. El lenguaje se volvió más elaborado, funcional y expresivo: comenzaron a construir frases completas, a narrar lo que les sucedía, a contar anécdotas del hogar o del parque, a expresar emociones con mayor claridad y a formular preguntas. En línea con lo planteado por Vygotsky (1978), el lenguaje emergía como una herramienta de pensamiento y de vínculo social, mediado por el entorno y las interacciones cotidianas.

La seguridad física y emocional también se fortaleció de manera notoria. Niñas y niños que al inicio dudaban al salir de los mats para explorar los espacios del parque, o se angustiaban ante lo inesperado, fueron ganando autonomía, confianza y una mayor tolerancia a la frustración. La constante presencia de adultas sensibles y atentas, que sostenían sin invadir, permitió avances significativos en su bienestar emocional. Pikler (2007) subraya que un acompañamiento respetuoso y coherente favorece el desarrollo de la seguridad interna, la autonomía y la autorregulación.

El contacto diario con el entorno natural potenció una sensibilidad particular hacia el mundo vivo. Se detenían a observar insectos, a seguir el rastro de una hoja movida por el viento o a tocar con cuidado algunos animales del parque, entre las plantas y los árboles (anexo 8: Exploración con la naturaleza). Estas actitudes de asombro, respeto y conexión revelaban una relación de cuidado hacia el entorno, propia de quienes han convivido en un espacio que los acoge y los desafía a la vez. Como plantea Malaguzzi (2017), el ambiente tiene una función educativa fundamental: es un agente pedagógico que invita, provoca, sostiene y transforma el aprendizaje a través de la relación con el espacio, los materiales y las personas.

Junto a esta conexión con la naturaleza, emergió una creciente empatía hacia las demás y los demás. Las niñas y los niños comenzaron a cuidar al grupo: ofrecían ayuda, consolaban ante una caída, daban lugar a quien esperaba un material o simplemente se alegraban del juego compartido. Estas formas de vinculación, cargadas de humanidad y reciprocidad, se volvieron parte de la convivencia diaria. Siegel y Bryson (2018) resaltan que las relaciones afectivas y estables son la base para desarrollar habilidades socioemocionales como la empatía, la autorregulación y la colaboración.

También se evidenciaron avances en la motricidad. En lo grueso, se observaron mayores niveles de coordinación al correr, trepar, saltar o desplazarse entre raíces y desniveles del parque. En lo fino, aparecieron trazos más definidos, mayor precisión al verter líquidos, enroscar tapas o usar cubiertos. La manipulación constante de materiales naturales y sensoriales ofreció innumerables oportunidades para perfeccionar estas destrezas, respondiendo a una propuesta que valora el cuerpo como vía de conocimiento y expresión.

La capacidad de imaginar, crear y resolver problemas se desplegó con fuerza en los juegos simbólicos y las construcciones. Las niñas y los niños inventaron historias, acordaron roles, diseñaron escenarios, probaron soluciones y transformaron objetos con una lógica interna cada vez más coherente y creativa (Anexo 9: exploración sensorial y juego). Estas experiencias enriquecieron no únicamente el pensamiento abstracto, sino también la flexibilidad cognitiva y la capacidad de diálogo.

Y por encima de todo, se trataba de niñas y niños felices. Felices de llegar al parque, de reencontrarse con sus compañeras y compañeros, de jugar sin prisa, de explorar sin límites fijos, de sentirse escuchados y acompañados desde el respeto. Esa felicidad, difícil de medir, era quizás el mayor indicador del aprendizaje profundo que se había producido.

Al llegar diciembre, comenzaron a surgir espontáneamente preguntas y comentarios sobre el final de las clases: “¿Vamos a seguir viniendo al parque?”, “¿Después de

vacaciones volveremos al parque?”, “¿Nos vamos a ver el otro año?”. Estos comentarios mostraban que la experiencia había calado hondo, que el grupo se había apropiado del espacio y que cada clase había sido significativa.

Con el grupo se planificó una despedida especial. Como gesto simbólico y afectivo, la tesista escribió una carta personalizada para cada niña y niño del grupo, recordando lo bien que la pasaron durante el año, lo que más disfrutaban, sus juegos favoritos y aquello que los hacía únicos. Esta preparación respondía a la necesidad de cuidar emocionalmente el cierre y sostener los vínculos afectivos más allá del ciclo vivido. Ese último día de clases se celebró con una fiesta en el parque. Había un ambiente de alegría, ternura y gratitud. No se habló de “final”, sino de lo que habíamos vivido juntos. La despedida se dio desde la celebración, permitiendo integrar la experiencia como algo valioso que permanece en la memoria del grupo, como una huella que acompaña.

En síntesis, este proceso permitió confirmar convicciones, revisar prácticas y transformar miradas. La experiencia de *El Nido de Caroli* en el parque fue una muestra de que, cuando se confía en las niñas y los niños se crean las condiciones necesarias para que el aprendizaje sea profundo, humano y transformador. De este modo, se enfatiza que las niñas y los niños deben ser los protagonistas, que el rol del adulto es acompañar con sensibilidad y respeto, que los espacios naturales y cuidado favorecen el asombro y la exploración y que cada contexto requiere adaptaciones sin perder de vista los principios pedagógicos.

Parte III: CONTRIBUCIÓN DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN PUCP AL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Este tercer apartado tiene como propósito reflexionar acerca de la formación inicial recibida en la Facultad de Educación de la PUCP y su impacto en la construcción del perfil docente. Se exponen los aportes significativos que la formación profesional ha tenido en el quehacer docente, así como las contribuciones realizadas a la comunidad universitaria a lo largo del ejercicio profesional, en relación con el compromiso educativo y ético que promueve esta casa de estudios.

3.1 La reflexión sobre la formación inicial docente recibida por la Facultad de Educación

La formación recibida por la tesista en la Facultad de Educación ha sido determinante en el quehacer docente a lo largo del camino de la carrera de Educación Inicial. Esta formación fue valiosa al brindar herramientas pedagógicas desde su inicio hasta el egreso, para desarrollar capacidades y recursos que permiten poner en práctica la labor docente. Aunque todos los cursos aportaron a su formación, tanto la parte teórica como la práctica, destacan algunos que fueron claves para el desarrollo de la propuesta de *El Nido de Caroli*. Al recorrer las cuatro áreas formativas que articulan todos los cursos hacia una comprensión crítica profunda de la educación: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a educar y aprender a convivir en comunidad y con el entorno.

Los cursos que la tesista toma como los más importantes a lo largo de sus estudios para ejecutar esta propuesta fueron Corrientes Pedagógicas y Teorías de la educación, los cuales permitieron comprender el quehacer docente desde una perspectiva filosófica, social e histórica. Estos cursos presentaron diferentes enfoques de la educación inicial, nuevas maneras de enseñar, comprender y valorar a los niños y niñas como agentes activos de aprendizajes y el rol del maestro como una guía, que proporciona el ambiente adecuado. Desde una visión holística, fue fundamental para la creación de la propuesta pedagógica, al poder situar en un contexto, con una mirada crítica hacia el desarrollo integral de la primera infancia. Los enfoques como el de Pikler, Aucouturier, y Montessori, fueron las principales fuentes de inspiración dentro de la propuesta, donde el juego, lo emocional y el respeto individual hizo posible que cada experiencia sea a beneficio del aprendizaje.

A lo largo de la formación, otros cursos, como Desarrollo Humano I y II, permitieron comprender cómo se daba la evolución de las niñas y los niños en cada etapa del desarrollo. A partir de ello, se comprendió la manera de ver el mundo desde otra perspectiva, cuáles eran sus necesidades desde un punto de vista físico, emocional, cognitivo y social. El proceso no solo es continuo, sino también es dinámico, ya que permite

ir adquiriendo capacidades y competencias para lograr un mayor potencial. De este modo, los conocimientos adquiridos por estas materias permitieron a la tesista ubicar al grupo de niñas y niños dentro de una etapa, saber de qué son capaces y cómo van en su proceso formativo. Desde el cuerpo o un plano biológico, que atraviesa cambios biológicos, se debe estar atento a cuándo llegan el crecimiento y progreso de las habilidades sensoriales y motrices. También, el lenguaje es importante dentro del contexto, porque se vio limitado por la poca interacción debido al COVID-19. Desde el desarrollo cognitivo, Piaget (1971) explica que las niñas y los niños desarrollan habilidades de pensamiento, razonamiento y uso de herramientas, las cuales se dividen etapas, tomando cuenta las dos primeras para la ejecución de la propuesta: sensoriomotriz (0-2 años), Preoperacional (2-7 años), de operaciones concreta (7-11 años) y de operaciones formales (11 a más). Por último, el desarrollo social, muestra la capacidad de interactuar con otros en diversos entornos.

El curso de Programas Alternativos de Educación Inicial permitió tener una visión amplia y diferente para atender la educación inicial, alejada del esquema escolarizado tradicional, tanto público como privado. Además, para el desarrollar alternativas no formales, brindó herramientas para contextualizar, enlazadas con las necesidades, para ofrecer un espacio pedagógico de calidad y sostenible, que involucre a la comunidad, acortando las brechas de la desigualdad. Este curso busca que el estudiante de la carrera de educación inicial durante su desarrollo logre ser inclusivo, comprometido, tener alto sentido de ética y estar atento al entorno social y cultural, haciendo un diagnóstico para crear una propuesta alternativa. Reafirmando en la tesis que no existe un único modelo de aprendizaje, sino que hay infinitas opciones flexibles a los cambios en vista de una mejora.

Otro curso clave para el desarrollo de la propuesta fue Psicología del Aprendizaje, el cual permitió conocer diversos enfoques teóricos para comprender los procesos implicados en los aprendizajes. Se desarrollaron y analizaron los modelos Vygotsky y Piaget, fundamentales para diseñar vivencias significativas que tomen en cuenta las necesidades, los ritmos y las capacidades individuales, desde un punto de vista social, constructivista y profundo. La propuesta *El Nido de Caroli* se vio fortalecida al incluir aspectos cruciales para un ambiente de aprendizajes flexibles e integrales, como las emociones, la motivación, la interacción social y la capacidad de transformar y desarrollar los procesos cognitivos de las niñas y los niños.

Algunos cursos, luego de una sólida base teórica, se complementaron con horas prácticas, entendidas como el trabajo de campo. Esto permitió actuar de manera pertinente durante el ejercicio docente, aplicando lo aprendido en clase y brindando un primer acercamiento tanto a los entornos de aprendizaje como el vínculo con las niñas y los niños. La articulación entre la teoría y la práctica fue esencial para consolidar una mirada

pedagógica a lo largo de la formación profesional en Educación Inicial, por medio de la adquisición de conocimientos, capacidades, habilidades, recursos que favorecieron la reflexión, una visión crítica y una contextualización de las acciones educativas. Diversos cursos incluyeron horas prácticas para hacer visitas de campo, las cuales permitieron aplicar capacidades de observación e interpretación, indispensables para tomar decisiones pedagógicas pertinentes. Estas experiencias contribuyeron en el desarrollo del proyecto al brindar herramientas que permitieran reconocer las necesidades del contexto y crear propuestas que respondan de manera creativa y significativa a ellas. Tomando como punto de partida estas vivencias, se logró comprender la importancia del ambiente y desarrollar propuestas alternativas duraderas de acompañamiento a las niñas y los niños en la primera infancia.

También, fueron esenciales en la formación los cursos de Tesis y desempeño preprofesional I y II. Estos permitieron poner en acción todo lo aprendido en la universidad desde una mirada propia. De esta forma, la tesista fortaleció las capacidades por medio de la observación, respondió a las necesidades del entorno y contexto, y efectuó diagnósticos a partir de la ética, la emoción y el compromiso hacia los aprendizajes relevantes. Estos cursos, para finalizar la carrera, ayudaron a la creación y desarrollo, pero también favorecieron en el crecimiento profesional y transformación personal.

Gracias a las asignaturas cursadas durante la formación docente permitieron desarrollar este análisis reflexivo del Trabajo de Suficiencia Profesional. Estos cursos fueron necesarios para desarrollar habilidades de lectura y escritura crítica, clara y coherente. Redacción y argumentación permitió darle estructura a las ideas de manera lógica y concordancia y justificación teórica, mientras que el curso de Desarrollo de la Comunicación Oral y Escrita favoreció a darle forma a los pensamientos de manera precisa, fundamental para que las redacciones tengan una voz propia. Además, la asignatura de Estrategias para el Estudio y Aprendizaje generó estrategias para la organización y planeación del trabajo. Estos cursos brindaron aprendizaje que permitieron la elaboración de textos profundos y reflexivos, fomentando la capacidad crítica, de análisis y expresión.

Este proceso formativo permitió a la tesista fortalecer el perfil del egresado de la carrera de Educación Inicial de la PUCP, ha sido valioso para sustentar con coherencia y concordancia la propuesta educativa *El Nido de Caroli* de manera reflexiva, crítica, con sensibilidad social y con sentido ético. Así como, potenciar la identidad pedagógica propia enfocada en las niñas y los niños en la primera infancia y el derecho a garantizar la calidad educativa al tener la capacidad de liderar y crear propuestas centradas en el bienestar de las niñas y los niños.

3.2 Aportes del egresado a la propuesta formativa de la Facultad de Educación

A partir de una mirada reflexiva y en retrospectiva de la formación y prácticas de la carrera de Educación Inicial, la tesista brindará aportes que cree que son fundamentales para potenciar y enriquecer el perfil del egresado.

La Facultad brindó una base valiosa para poder ejercer como docente con niñas y niños de la primera infancia. Esta base permitió conocer sutilmente diferentes enfoques contemporáneos. La tesista tuvo que profundizar más en cada uno de ellos de manera personal. Aprendiendo también desde la misma práctica. La universidad contribuyó a conocer lo más general de las propuestas. Sin embargo, al encontrarse frente a centros educativos que se transformaron dejando de lado las propuestas tradicionales, se percibió una gran falta de conocimientos. Las propuestas como Reggio Emilia, Aucouturier, Pikler, no fueron consideradas tan relevantes en ese momento.

Dentro del plan de estudios de la Facultad de Educación, la tesista agregaría cursos para profundizar estas corrientes contemporáneas, con horas teóricas y prácticas en distintos centros educativos, formales y no formales, permitiendo al alumnado conocer más profundamente cada enfoque. Estas propuestas se deben ajustar a la realidad de cada entorno, no solo de Lima, sino de todo el Perú. Esto no solo permitirá que las y los egresados de la carrera puedan conocer de cerca las propuestas, sino también, tener un espacio de diálogo con docentes, directores y personal, padres de familia, aprender de manera más significativa y poder cuestionar y crear una propuesta adecuada e integral.

Cursos para dar mayor apoyo emocional tanto a las niñas y niños como a sus familias, que aporten con herramientas, pues en muchos casos la tesista se ha visto ante situaciones difíciles como separaciones de las madres o padres de familias, falta de vínculo con las hijas e hijos, para poder brindarles la ayuda necesaria y trabajar en equipo. Esto sería a través de un curso, que priorice el estado emocional de las maestras, darle las herramientas de detectar algún síntoma que alerta.

A través del curso de Gestión educativa y dirección de centros, se podría ampliar y complementar la mirada docente profesional fuera de las aulas de clases para ampliar el curso de Planificación y Gestión Educativa. En la formación de esta asignatura se brindarían herramientas para asumir labores de coordinación, dirección y gestión dentro de un marco educativo, tanto formal como no formal. Se profundizaría en temas tales como la organización y liderazgo, el trabajo en equipo, la toma de decisiones para el bien común, la institucional y la gestión de normas, permisos y licencias. Así mismo, se desarrollaría la posibilidad de trabajar fuera del entorno escolar, tales como ONGs, el Ministerio de Educación o un proyecto independientes. Este curso busca la manera de formar docentes

con la capacidad de diseñar y liderar una propuesta educativa que se sostenga en el tiempo con una mirada ética, transformadora y estratégica.

Un curso necesario de Educación Financiera para la vida y quienes desempeñan la docencia en Educación Inicial. Este debería ser un curso básico y obligatorio para una vida económica más responsable y consciente. El contenido empezaría con la elaboración de un presupuesto personal mensual, conociendo herramientas que permitan organizar los ingresos y gastos, diferenciando entre lo fijo y lo variable. También es primordial comprender la importancia de contar con un fondo de emergencia, para los imprevistos que brinde tranquilidad. A esto añadir la necesidad de comprender el uso responsable de créditos: cómo funciona una tarjeta de crédito, qué implica realizar pagos a plazos, qué impuestos o intereses adicionales se deben asumir con el uso de tarjetas de crédito y préstamos.

Lamentablemente, la educación no siempre es valorada como debería, y los bajos sueldos que reciben las y los docentes lo confirman. Es por ello que la tesista, al enfrentarse a esta situación como docente, considera fundamental acceder a una educación que otorgue seguridad financiera, así como herramientas para prevenir y enfrentar situaciones económicas difíciles para enfrentarlas con responsabilidad en relación al consumo, el ahorro y las obligaciones tributarias. Al contar con esos conocimientos se fortalecerá la economía personal y la capacidad de vivir con mayor estabilidad, autonomía y tranquilidad.

Conclusiones

1. La propuesta de *El Nido de Caroli* reveló la viabilidad de crear un espacio educativo de calidad para niñas y niños de 1 a 3 años en el contexto de la pandemia. Al enfocarse en el juego libre en un entorno natural, permitió alcanzar aprendizajes significativos, fortaleciendo la autonomía y la socialización, la exploración sensorial y el placer de la rutina diaria. Este resultado evidencia que los aprendizajes profundos no solo se logran por medio de espacios educativos convencionales ni actividades dirigidas, sino de confiar en las capacidades y en la iniciativa de las niñas y los niños para experimentar, descubrir, construir desde sus propios intereses.
2. La implementación de la propuesta educativa en el parque y la narración reflexiva propició que cada una de las sesiones tuviera un espacio para ser revisada, cuestionada y ajustada constantemente de la práctica docente. Estos procesos reafirmaron convicciones esenciales de la tesista: que en la primera infancia las niñas y los niños son los protagonistas de su propio aprendizajes; el rol del docente es acompañar de manera atenta, respetuosa y sensible es fundamental; y que los espacios abiertos y naturales, como el parque, son entornos propicios para promover la exploración y la curiosidad. De esta manera, *El Nido de Caroli* puso en manifiesto que los espacios públicos como los parques no siempre ofrecen las mismas condiciones, mientras se pueden encontrar algunos seguros y en buen estado, algunos de estos espacios son inseguros y deteriorados. Aunque la propuesta se desarrolló en un parque en San Isidro, también puede ser implementada en otros contextos, siempre que se realicen las modificaciones necesarias y respeten la coherencia de los principios pedagógicos que tiene como base.
3. El análisis sobre el perfil del egresado de la Facultad de Educación de la PUCP reveló que la experiencia en *El Nido de Caroli* otorgó a la tesista las herramientas, capacidades, competencias y actitudes profesionales esperadas en la formación docente. Al desarrollar una propuesta innovadora como alternativa ante un contexto desafiante y en un entorno no formal, se pusieron en práctica la toma de decisiones éticas y reflexión crítica, la creatividad pedagógica para adaptar a las circunstancias, el compromiso social con las familias y la comunidad. La experiencia docente confirma que la formación profesional debe ir más allá del aula tradicional, adaptarse a las diversas realidades, nutrirse del entorno y promover una educación transformadora, humanizada y contextualizada.

Referencias

- ANIA (Febrero, 2023). *Madre Naturaleza como Maestra*. <https://www.aniaorg.pe/>
- Aucouturier, B. (2002). *El niño y su cuerpo: El proceso de la psicomotricidad y el desarrollo infantil*. Ediciones Morata.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (2010). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Pearson Education.
- Chokler, M. (2017). *Cómo se juega el niño cuando juega. Las raíces de la actividad lúdica*. FUNDARI. <https://www.piklerna.org/>
- Gopnik, A. (2009). *The Philosophical Baby: What Children's Minds Tell Us About Truth, Love, and the Meaning of Life*. Farrar, Straus and Giroux.
- Gray, P. (2013). *Free to learn: Why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant, and better students for life*. Basic Books.
- Instituto Peruano de Economía & El Comercio. (2021, julio 6). *Educación: ¿Qué efectos deja el COVID-19 en los aprendizajes y futuros ingresos laborales de los alumnos?*. <https://elcomercio.pe/economia/peru/educacion-en-crisis-que-efectos-deja-a-el-covid-19-en-los-aprendizajes-y-futuros-ingresos-laborales-de-los-alumnos-infome-ipe-coronavirus-peru-clases-presenciales-educacion-virtual-noticia/>
- L'Ecuyer, C. (2013). *La magia del juego: El asombro como base del aprendizaje en la infancia*. Editorial Narcea.
- Malaguzzi, L. (2017). *El ambiente como tercer maestro: La pedagogía de Reggio Emilia*. Editorial Ediciones Morata.
- Malaguzzi, L. (2017). *El niño y la niña en el centro de la pedagogía: Las ideas de Loris Malaguzzi*. Editorial Ediciones Morata.
- Malaguzzi, L. (2017). *La Educación Infantil en Reggio Emilia*. Octaedro. <https://archive.org/details/malaguzzi-l.-la-educacion-infantil-en-reggio-emilia/page/n25/mode/2up>
- Malaguzzi, L. (2017). *Los cien lenguajes de la infancia: La experiencia de las escuelas de Reggio Emilia*. Editorial Ediciones Morata.
- Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Aprendo en casa*. <https://www.gob.pe/institucion/munijuanjui/noticias/348076-aprendo-en-casa-una-plataforma-educativa-creada-para-toda-la-familia>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020). *Guía de orientaciones pedagógicas para la atención educativa de niñas y niños de 0 a 3 años en contextos familiares y comunitarios*. <https://repositorio.minedu.gob.pe>

- Ministerio de Educación del Perú. (2003). *Ley General de Educación. Artículo N° 28044*. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105107/28044-31-10-2012_11_31_34-LEY_28044.pdf?v=1607376440
- Montessori, M. (2004). *La mente absorbente del niño*. Editorial Diana. (Trabajo original publicado en 1949)
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Piaget, J. (1971). *La psicología de la inteligencia*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. Norton & Company.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. International Universities.
- Pikler, E. (2007). *El cuidado de los niños pequeños: Guía para padres y educadores*. Ediciones Morata.
- Pikler, E. (2018). *El niño y su movimiento: La importancia del juego libre y la autonomía en el desarrollo infantil*. Editorial Narcea.
- Pikler, E. (2007). *La educación en el hogar y la autonomía en el desarrollo del niño*. Ediciones Morata.
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2023). *Guía para la elaboración del trabajo de suficiencia profesional*. <https://facultad-educacion.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2025/07/guia-tsp-vf.pdf>
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. National Academy Press.
- Siegel, D. J., & Bryson, T. P. (2018). *Disciplina sin lágrimas: Una guía imprescindible para orientar y alimentar el desarrollo mental de tu hijo*. Editorial B de Bolsillo.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO. (2022). *Learning through play: Strengthening learning through play in early childhood education programmes*. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2018-12/UNICEF-Lego-Foundation-Learning-through-Play.pdf>
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- UNICEF. (2018). *Aprendizaje a través del juego*. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>
- UNICEF. (2018, mayo). *La primera infancia importa para el desarrollo del cerebro*. <https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/la-primera-infancia-importa-para-el-desarrollo-del-cerebro-del-ni%C3%B1o-dice-unicef>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. MA: Harvard University Press.

Wild, R. (2007). *Libertad y límites. Amor y respeto: Lo que los niños necesitan de nosotros*. Herder.



Anexo 1

Planificación semanal

	Lunes
Propuesta:	Trazar con espuma
Organización de materiales:	Estirar el mat en el jardín, poner espuma de afeitar y jugar
Juegos en el parque	explorar en la naturaleza, usar lupas para observar hojas, plantas, árboles, tierra, animales
Cuento:	Cómo atrapar una estrella- Oliver Jeffers
Materiales:	Espuma de afeitar, lupas, cuentos, mats, parlante, agua, wipes, jabón, gel desinfectante, papel toalla, bolsa de basura
	Miércoles
Propuesta:	Pintar sobre film en vertical con pinceles y rodillos
Organización de materiales:	Unir dos árboles con papel film de modo que quede como un lienzo transparente para pintar con témpera con platos usando pinceles y rodillos.
Juegos en el parque	Bailar al ritmo de la música, usar hojas, ramas para moverlas y descubrir el sonido que hacen
Cuento:	Un Gorila- Anthony Browne
Materiales:	Parlante, mats, tempera, platos, pinceles, rodillos, cuentos, agua, wipes, jabón, gel desinfectante, papel toalla, bolsa de basura
	Viernes
Propuesta:	Jugar con arroz de colores
Organización de materiales:	Sobre el mat se ponen 2 bateas grandes con arroz de colores con herramientas colocadas dentro de las bateas y alrededor
Juegos en el parque	Jugar con aros grandes y pequeños
Cuento:	¡Más te vale, Mastodonte- Micaela Chirif
Materiales:	arroz de colores, bateas grandes, palas, embudos, botellas, recipientes de diferentes tamaños, coladores, mats, cuentos, parlante, agua, wipes, jabón, gel desinfectante, papel toalla, bolsa de basura

Anexo 2

Flyer- Difusión y convocatoria

EL NIDO DE CAROLI

Clases Presenciales

Disfruta este otoño al aire libre.

Abril- Mayo

Lunes- miércoles- viernes
(3 veces por semana)

Martes- jueves
(2 veces por semana)

Horario: 9:30 a 11:30am



Grupo de 5 niñ@s.

Los grupos tienen 6
meses de diferencia de
edad.



CAROLI RIVERO

Anexo 3

Conócenos



EL NIDO DE CAROLI

EL NIDO DE CAROLI

EL NIDO DE CAROLI es un lugar de encuentro dedicado al juego, la socialización y el aprendizaje.

Las niñas y los niños construyen activamente su conocimiento, por eso cada momento de la clase se diseña pensando en ese grupo, considerando su edad, gustos e intereses. Respetamos el ritmo individual dentro del grupo. Siempre reforzamos el sentido de comunidad, valoramos al otro y lo respetamos tal y como es.

Durante las exploraciones, permitimos que las niñas y los niños descubran el mundo a través de sus cinco sentidos. El aprendizaje es significativo. Con el tacto, el olfato, el gusto, el oído y la vista, conocerán su entorno mediante el juego. Ellas y ellos podrán encontrar sus propias herramientas para potenciar sus capacidades y habilidades.

Tenemos una rutina diaria para brindar mayor estructura en la vida de las niñas y los niños. Seguir un mismo orden y anticipar lo que sucederá ayuda a que no se sientan sorprendidos, se organicen y estén preparados para lo que viene.

Validar sus emociones y verbalizar sus sentimientos es fundamental para el desarrollo socioemocional de cada persona. Respetarlas y respetarlos, acompañarlas y acompañarlos, contenerlas y contenerlos es parte de nuestra forma de educar a largo plazo, pensando en que en el futuro serán buenos ciudadanos.




Nos gusta usar diferentes tipos de lenguajes y diversas maneras de expresión. La verbal es la que más usamos, pero muchas veces dejamos de lado las otras miles de posibilidades que existen: la música, la pintura, el baile, las expresiones faciales, el movimiento y el dibujo, entre otras. A través de estas formas de expresión, las niñas y los niños pueden llegar a conclusiones, formular hipótesis, aceptar otros puntos de vista y estar abiertos a nuevas posibilidades.


Buscamos que las niñas y los niños que formen parte de EL NIDO DE CAROLI aprendan el valor de la empatía, el respeto y, sobre todo, a ser autónomos. Queremos que se sientan confiadas y confiados, cómodas y cómodos, felices y capaces de ser ellas y ellos mismos, construyendo siempre su propio aprendizaje.



Anexo 4

Iniciamos clases

<p> EL NIDO DE CAROLI Marzo 2021</p> <p>INICIAMOS CLASES</p> <p>Faltan pocos días para empezar las clases en EL NIDO DE CAROLI. Con mucha emoción y dedicación estoy preparando todo para que sus hijos vivan una de las aventuras más lindas y que marque su vida de manera positiva.</p> <p>Es imprescindible que vayan anticipándose que el viernes 26 de marzo a las 9:30 a.m. iniciaremos las clases en el parque [REDACTED] San Isidro.</p>  <p>Es importante ser puntuales con los horarios de entrada y salida, así no se perderán de nada y evitaremos que se angustien al terminar la clase.</p> <p>Busco que cada niño sea autónomo, es decir, que pueda hacer la mayor cantidad de cosas por sí mismo, tomando en cuenta su edad y ritmo de desarrollo. Para eso, les pedimos que cada uno lleve una mochila que pueda cargar todos los días con lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none">• Botella con agua.• Snack: fruta y algo más (saludable y que puedan abrir y comer solos).• Servilleta de tela o papel.• Individual.• Una muda de ropa.• Una toalla pequeña.• Si está en proceso de dejar el pañal, mandar 2 o más cambios de ropa. También debe llevar una bañicita y toallas húmedas.• Si usa pañal, mandar pañales, toallas húmedas, crema y un mat para cambiarlo.• Llevar una mascarilla extra.	<p> EL NIDO DE CAROLI Marzo 2021</p> <ul style="list-style-type: none">• Usar siempre bloqueador.• La mochila debe ser cómoda para que cada niño la cargue solo. <p>Acuerdos con las familias</p> <p>Los acuerdos y recomendaciones que les doy nos ayudan a tener mayor compromiso entre la maestra y las familias que forman parte de EL NIDO DE CAROLI.</p> <ul style="list-style-type: none">• Ser puntual: inicio y final de la clase (llegar 5 minutos antes).• Ser respetuosos con los tiempos y ritmos de cada niño.• Avisar quién recogerá al niño, sobre todo si es alguien nuevo para nosotros.• La ropa debe ser cómoda, ya que puede mancharse o rasgarse al explorar. Recomiendo que trabajarán con todo su cuerpo. Muchas de las exploraciones serán con pinturas, plumones, tintes y materiales del parque que pueden manchar permanentemente la ropa.• Antes de salir de casa o llegar a clase: deben aplicarle bloqueador y colocarle un gorro.• Todas las personas que estén en contacto con los niños y la maestra deben desinfectarse las manos, usar mascarilla y mantener distancia.• Pueden ocurrir cambios que para nosotros parecen pequeños, pero para ellos son muy importantes. Les pido que me informen si su hijo ha tenido un mal día, no durmió bien, cambio de cuidador, se mudaron, ajustaron horarios, viajan, etc.• Avisar si su hijo presenta algún síntoma de enfermedad (virus, alergia, sarpullido, fiebre, diarrea, etc.).• Si alguien en casa está con COVID-19, es importante comunicarlo y no enviar a su hijo hasta tener una prueba molecular negativa.• Evitar llevar juguetes que puedan distraerlos o perderse en el parque.• Si desean celebrar el cumpleaños de su hijo con el grupo, avíseme con anticipación. Los regalos están permitidos, pero se entregarán al final de la clase.• Los pagos de la mensualidad deben realizarse puntualmente. El último día para hacerlo es el 1 de cada mes. <p>Acuerdos con los niños</p> <p>Es mi responsabilidad que los niños estén seguros. Les pido que les recuerden las siguientes acuerdos del grupo:</p> <ul style="list-style-type: none">• Está prohibido separarse del grupo o salir del parque.
--	--

 EL NIDO DE CAROLI
Marzo 2021

- A los amigos y a la maestra se les trata con respeto.
- Nos desinfectamos las manos al llegar, antes del snack y al terminar la clase.
- Cada uno debe llevar sus cosas (si ellos pueden).
- Usar mascarilla.

Acuerdos con los acompañantes

Los primeros días, los niños deben ir acompañados por una persona. Lo ideal es que puedan despedirse y quedarse solos con su maestra. Yo les avisaré cuándo están listos para quedarse sin acompañante. No hay un tiempo definido para el proceso de adaptación, será más favorable si la misma persona los acompaña en los primeros días. Los acompañantes deben:

- Usar mascarilla y protector facial todo el tiempo.
- Mantener 2 metros de distancia.
- No usar el celular cuando estén con los niños. Si desean, pueden llevar un libro o revista.
- Cuando estén listos para quedarse solos, es obligatorio despedirse y decirle quién los recogerá.
- Desinfectarse las manos al llegar y antes de recoger a los niños.

En caso de accidentes

Haré todo lo posible para evitarlos, pero pueden ocurrir. Siempre tendré un kit de primeros auxilios para atender cualquier golpe o rasguño. No administro medicamentos. Si fuera necesario, contactaré al número de emergencia que me proporcionaron.

Los espero el viernes para nuestra primera clase.

Anexo 5

ficha informativa

 EL NIDO DE CARÓLI
2021

FICHA DE DATOS

Esta ficha está diseñada para conocer mejor a los niños que forman parte de El Nido de Caróli. La información que las familias comparten aquí nos permite acompañarlos de forma más cercana, respetuosa y adecuada a sus necesidades, intereses y ritmo de desarrollo.

Todos los datos proporcionados son confidenciales y serán utilizados únicamente para garantizar el bienestar, la seguridad y el crecimiento integral de cada niño.

Información General
Datos básicos para identificar y contactar a la familia o personas responsables, así como para asegurar la seguridad del/la niño/a.

Nombre completo:
Fecha de nacimiento:
Edad:
Sexo:
Dirección:
Teléfono de contacto:
Nombre de mamá/papá o tutor/a:
Teléfonos de emergencia:
Persona autorizada para recoger al/la niño/a:

Salud y Cuidado
Conocer el estado de salud y las necesidades particulares del/la niño/a es fundamental para ofrecer un ambiente seguro y adecuado. Aquí se registran alergias, medicación y hábitos básicos de cuidado.

Estado general de salud:
Alergias (comida, medicamentos, otras):
Enfermedades o condiciones médicas:
Medicinas que toma:
¿Come todo solo/a o necesita ayuda?
Control de esfínteres (uso de pañal, aprende a usar el baño):
Sueño (horas y rutinas):
Necesita ayuda especial o tiene alguna limitación física:

Desarrollo y Movimiento
Esta sección ayuda a conocer el progreso motor y las habilidades físicas del/la niño/a, lo cual es clave para planificar actividades adecuadas a su etapa y facilitar su autonomía.

¿Se sostiene sentado/a solo/a?
¿Camina, corre o gatea?

 EL NIDO DE CARÓLI
2021

¿Usa las manos para agarrar, dibujar o jugar con juguetes?
¿Puede hacer cosas por sí mismo/a (vestirse, comer)?

Comunicación y Lenguaje
Es importante entender cómo el/la niño/a se comunica y se relaciona con el entorno, para apoyarlo en su desarrollo del lenguaje y expresión.

¿Dice palabras o frases?
¿Entiende órdenes simples?
¿Se comunica con gestos o sonidos?

Emociones y Relación con Otros
El conocimiento sobre las emociones y las relaciones sociales permite acompañar al niño/a en su desarrollo socioemocional y en la construcción de vínculos saludables.

¿Cómo expresa alegría, tristeza o enojo?
¿Se relaciona con otros niños/as?
¿Acepta separarse de mamá/papá?
¿Cómo reacciona cuando algo no le gusta?

Juego y Exploración
El juego es el principal medio de aprendizaje en la infancia. Aquí se registran las preferencias y actitudes del/la niño/a hacia el juego y la exploración del mundo que lo rodea.

Juegos o juguetes favoritos:
¿Le gusta jugar solo/a o con otros niños/as?
¿Disfruta explorar cosas nuevas (texturas, sonidos, colores)?

Otros datos importantes

Anexo 6

Exploración en la piscina



Anexo 7

Actividades propuesta- Día de la madre



Anexo 8

Exploración con la naturaleza



Anexo 9

Exploración sensorial y juego



