educación y Ciudad 49

IDEP
https://doi.org/10.36737/01230425.3332

El cuento como mediador de una estrategia pedagógica para propiciar el reconocimiento de emociones y las transiciones armónicas en preescolar

Short Stories as Pedagogical Mediators to Foster Emotional Recognition and Harmonic Transitions in Preschool

Yamileth Bolaños Martínez[1]

Resumen

Este artículo explora la manera en que una estrategia pedagógica basada en el cuento *El monstruo de colores* puede fomentar la expresión de emociones y favorecer la continuidad educativa en niños y niñas del grado de transición en una institución privada de carácter comunitario ubicada en la Comuna 20 de la ciudad de Cali, Colombia. Desde una perspectiva cualitativa, se desarrolló un estudio de caso con inspiración etnográfica, en el que se llevaron a cabo entrevistas a docentes y observaciones participantes de aula como técnicas de recolección de información, junto con una revisión de documentos institucionales como fuente complementaria. La estrategia se estructuró a partir de actividades narrativas, lúdicas y artísticas diseñadas por las maestras involucradas, con el fin de acompañar a los niños y las niñas en su transición a la primaria. Los hallazgos resaltan la importancia de planificar actividades pedagógicas sensibles al contexto y centradas en los niños, desde una visión amplia de las transiciones escolares que atienda las necesidades de expresión emocional desde edades tempranas.

Palabras clave: cuento, niños en edad preescolar, educación de la primera infancia, docente de preescolar, aprendizaje socioemocional

Abstract

This article explores the way in which a pedagogical strategy based on the short story titled *El monstruo de colores* can foster emotional

[1] Candidata a doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales y CINDE, Magíster en Estudios Sociales y Políticos y Psicóloga de la Universidad ICESI. Docente de la Maestría en Atención Integral a la Primera Infancia, Universidad ICESI, Cali, Colombia. E-mail: yamileth.bolanos@u.icesi.edu.co ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0863-6559

CC BY NC SA

expression and favor educational continuity among preschool-aged boys and girls in the transition grade at a private, community-based institution located in Comuna 20, Cali, Colombia. From a qualitative perspective, a case study with ethnographic inspiration was carried out, in which interviews with teachers and participant observation were conducted as information collection techniques, together with a review of institutional documents as a complementary source. The strategy was structured around narrative, play-based, and artistic activities designed by the women teachers involved, in order to support boys and girls during their transition to primary school. The findings underscore the importance of designing context-sensitive and child-centered pedagogical activities based on a broad perspective of school transitions that tends to emotional expression needs from the early ages.

Keywords: short stories, preschool children, early childhood education, preschool teacher, socio-emotional learning

Introducción

Existe una preocupación mundial por la asistencia y permanencia en la escuela de los niños y las niñas. La Organización de las Naciones Unidas (2023) prevé que, para 2030, aproximadamente 300 millones de estudiantes no contarán con habilidades básicas de alfabetización y aritmética, lo cual afectará su calidad de vida. El Departamento Nacional de Planeación en Colombia (2023) determinó que, de cada 100 niños que comienzan la educación preescolar, solo el 30 % logra graduarse de bachiller, y únicamente el 20 % accede a la educación superior. Dicha entidad señala como prioritario el despliegue de estrategias de acceso y permanencia educativos para garantizar el derecho a la educación y el desarrollo integral de todas las personas desde la educación inicial hasta la posmedia en Colombia.

La transición de la educación inicial a la primaria representa un momento clave en la trayectoria educativa de los niños y las niñas, especialmente en contextos de desigualdad social. Este proceso implica desafíos emocionales y vinculares que afectan la manera en que los niños se adaptan a su nuevo rol como estudiantes.

En este contexto, se ha adoptado el concepto de *transiciones armónicas en la educación* para dar cuenta de la adaptación que viven los niños y las niñas cuando pasan del preescolar a la escolaridad obligatoria, en aras de promover su bienestar emocional. Este enfoque es esencial para que puedan enfrentar nuevos aprendizajes de manera adecuada, y debe respetar tanto sus características e intereses individuales como el contexto familiar y socioeconómico del que provienen (Soto y Zapata, 2022; Ávila y Osorio, 2023).

Según la teoría de Bronfenbrenner (1987), “una transición ecológica ocurre cuando la posición de una persona en el ambiente ecológico cambia debido a una modificación en su rol, en su entorno o en ambos simultáneamente” (p. 47). Para este autor, toda transición ecológica es consecuencia y propulsora de procesos de desarrollo. Las transiciones implican cambios en los roles tanto de los sujetos en desarrollo

como de aquellos que los acompañan en su entorno, lo cual no omite el estrés posible en la transición y las necesidades de apoyo para sobrellevar el cambio. El autor menciona la entrada a la escuela de los niños y las niñas como ejemplo de transición ecológica, lo que constituye un tema relevante en este texto.

Al relacionarlas con momentos de la constitución subjetiva y de la identidad de los niños y las niñas a partir de sus relaciones con otros, las transiciones armónicas pueden entenderse desde una perspectiva de la oportunidad (Alvarado y Suárez, 2009). No obstante, el consenso es que estas transiciones también resultan en desafíos, especialmente cuando existen diferencias amplias entre la cultura escolar y la cultura familiar (Abello, 2009; Dockett y Perry, 2009; Castro *et al*., 2018).

Al respecto, la construcción de relaciones de confianza entre educadores y familias es esencial para garantizar la continuidad y fomentar el sentido de pertenencia en el proceso de transición, posibilitando la creación de lugares de encuentro en donde se valoren diferentes puntos de vista y la transición se vivencie como una experiencia integradora (Dockett *et al*., 2014).

Este artículo presenta un estudio de caso con inspiración etnográfica, desarrollado en el grado de transición de una institución educativa ubicada en la comuna 20 de Cali, Colombia. El caso fue seleccionado por su valor pedagógico para facilitar las transiciones escolares desde un enfoque socioemocional. Nuestro trabajo se centró en una estrategia pedagógica implementada por las docentes del grupo, mediada por el cuento *El monstruo de colores*. Dicha estrategia buscaba favorecer el reconocimiento emocional en niñas y niños de cinco años en el marco su tránsito hacia la educación primaria. La pregunta que orientó la indagación fue la siguiente: *¿Cómo una estrategia pedagógica basada en el cuento facilita el reconocimiento emocional y contribuye a la transición armónica de los niños y las niñas en edad preescolar hacia la educación primaria en una institución de la comuna 20 de Cali?*

Metodología

Este artículo se deriva de una investigación doctoral que buscó comprender las experiencias de participación de niños y niñas de primera infancia en un entorno de educación inicial en la Comuna 20 de la ciudad de Cali, Colombia. Uno de los objetivos de dicha investigación consistió en explorar la manera en que los adultos significativos interpretan y median la participación infantil en la vida cotidiana del aula. En este marco, se analizó una estrategia pedagógica construida por las docentes del grado de transición, centrada en el reconocimiento de las emociones como vía para acompañar la transición hacia la educación primaria. Esta experiencia fue seleccionada como caso significativo debido a su uso del cuento como mediación narrativa central, a través de lo cual las docentes favorecieron la participación infantil en un contexto de cambio.

La institución educativa bajo estudio es un colegio privado que nace como iniciativa de innovación social y fortalecimiento comunitario. Atiende una población aproximada de 400 estudiantes que hacen parte de grupos familiares en los estratos socioeconómicos 1 y 2. Para la educación inicial, brinda el curso de Transición y tiene, como pro-

puesta de valor, la inclusión de un modelo de bilingüismo desde edades tempranas, junto a una asignatura de STEAM (ciencia, tecnología, arte y matemáticas).

Esta investigación es un estudio de caso con inspiración etnográfica que permite una comprensión situada de las prácticas educativas en su contexto social y comunitario. El estudio de caso se entiende como la exploración detallada de una situación particular en su contexto, a partir de la recolección profunda de información proveniente de diversas fuentes. El caso se eligió por su singularidad y sentido propio de análisis, y estuvo situado en un entorno físico, social e histórico específico (Stake, 2020).

La autora actuó en calidad de observadora participante, pues se integró como docente voluntaria al grupo de transición, lo cual le permitió acompañar la planificación, ejecución y análisis de una estrategia pedagógica construida colectivamente por las maestras titulares. Esta participación posibilitó una inmersión prolongada en el contexto y el acceso a dinámicas cotidianas relevantes para el análisis. En este caso, se comprendió la observación participante como una práctica compleja que requiere de una atención cuidadosa por parte del investigador (Reyes, 2022).

La estrategia pedagógica fue reconstruida y analizada a partir del trabajo de campo, desarrollado entre agosto y noviembre de 2024 como parte del estudio de caso que se planteó en esta investigación. En este marco, se identificaron dos momentos principales: la caracterización del contexto pedagógico y el seguimiento a una secuencia de actividades orientadas al reconocimiento emocional en el aula de transición.

Primer momento: caracterización del contexto pedagógico

Durante las primeras semanas, se realizaron observaciones participantes centradas en comprender los referentes institucionales y pedagógicos que guiaban la labor docente. Se revisaron documentos institucionales (el Proyecto Educativo Institucional, planeaciones semanales y las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional[2]), así como los Derechos Básicos de Aprendizaje como referente para la transición hacia primero de primaria. En paralelo, se escucharon activamente los intereses de los niños y las niñas, identificando las situaciones que se podían mejorar al interior del grupo y las expectativas de los padres de familia. En las conversaciones de los niños y las niñas, surgió como relevante el tema de las emociones expuesto en la película Intensamente 2; les llamó la atención el uso de colores y buscaban identificarse con los personajes. También tenían preguntas sobre sus emociones y el cerebro, así como expectativas positivas frente a la llegada a primero, pues compartían el patio de descanso con otros compañeros de grados superiores.

A partir del cuento *El monstruo de colores*, las docentes introdujeron una serie de actividades para permitir que los niños y las niñas comenzaran a identificar, nombrar y diferenciar sus emociones. Durante septiembre, octubre y noviembre se llevó a cabo el trabajo previo al paso de los niños y las niñas a primaria (Tabla 1).

[2] El Ministerio de Educación Nacional (2014) enuncia las actividades rectoras (el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio) como fundamentales para el desarrollo integral de niñas y niños, pues fomentan su aprendizaje y habilidades en contextos cotidianos durante las clases. Estas actividades deben integrarse a la planificación de actividades pedagógicas para favorecer el aprendizaje.

Tabla 1
Actividades planeadas por las maestras

Objetivo de la estrategia	Fomentar la expresión emocional en niños y niñas en su transición de la educación inicial a la primaria en una institución educativa de la comuna 20 de Cali, Colombia
Actividad transversal 1	Círculo de Diálogo y creación de Emociómetro
Actividad transversal 2	Creación del Rincón de la Calma
Actividades de cada clase	Reconocimiento de emociones y expresión de las mismas con la orientación de las actividades rectoras

Segundo momento: seguimiento a la implementación de la estrategia pedagógica

Entre septiembre y noviembre, se acompañó el desarrollo de una secuencia de actividades narrativas, lúdicas y artísticas que buscaban fomentar el reconocimiento y expresión emocional. Las maestras implementaron recursos como el Círculo de Diálogo, el Emociómetro[3] y el Rincón de la Calma, y actividades de representación plástica asociadas a los colores del cuento. La observación participante permitió documentar estas prácticas en tiempo real, considerando las formas de implicación y expresión de los niños y las niñas en sus interacciones cotidianas.

> La información fue recogida a través de tres fuentes:
> 1) *Notas de campo:* registros durante las diferentes actividades que tuvieron en cuenta las expresiones de los niños y las niñas, sus interacciones y las reflexiones planteadas por las maestras
> 2) *Entrevistas reflexivas* con la docente titular y la auxiliar pedagógica, las cuales tuvieron en cuenta sus vivencias personales al acompañar la estrategia pedagógica
> 3) Una *revisión de documentos*, que incluyó planeaciones semanales, documentos institucionales y los materiales visuales desarrollados por las maestras (e.g., el Semáforo y el Emociómetro)

El análisis se desarrolló desde un enfoque cualitativo-interpretativo, siguiendo los lineamientos propuestos por Mejía (2011), quien planteó la organización inductiva y progresiva de los datos en torno a categorías significativas. A partir del material recogido en el trabajo de campo, se identificaron dos categorías interpretativas:

> 1) Vínculos que acompañan la transición hacia primaria, que plantean cómo el rol de las docentes y el contexto comunitario posibilitan las transiciones armónicas hacia la educación primaria
> 2) Reconocimiento y expresión emocional en el aula, que dan cuenta de cómo los niños y las niñas usan diferentes maneras de expresión emocional en un entorno de cuidado y con apoyo de recursos como el Emociómetro

[3] El Emociómetro es una herramienta visual que permite a los niños y las niñas identificar y expresar cómo se sienten, asociando cada emoción a un color. Se usa al inicio y al final de la jornada para abrir un espacio de diálogo y reconocimiento de las emociones.

Resultados

Vínculos que acompañan la transición hacia la primaria

Esta categoría da cuenta de cómo el rol de las docentes es central en la planificación y puesta en marcha de la estrategia pedagógica, así como en el manejo de algunas tensiones presentes en el acompañamiento de los niños y las niñas en la transición hacia la educación primaria, relacionadas con la necesidad de evitar la escolarización temprana en primera infancia. Se resalta la existencia de un contexto institucional comunitario y flexible que promueve la escucha de los intereses de los niños y las niñas.

La institución educativa en donde se realizó el estudio incentiva en las maestras la adopción de una mirada comunitaria y cercana a los niños y la niñas, así como una flexibilidad en la planeación que permita ajustar las actividades a las necesidades cotidianas de los niños y las niñas. El colegio, al identificarse como una iniciativa social con impacto comunitario, promueve la comunicación y participación constante de padres de familia y otros actores (*e.g.,* practicantes universitarios voluntarios) en sus instalaciones. Al respecto, desde los inicios del colegio, se tiene que "las docentes son un actor de alta relevancia en el proceso educativo. Son mujeres pertenecientes a la misma comunidad y que encuentran en el colegio un espacio para su desarrollo profesional y personal" (Manrique, 2018, p. 64).

En este contexto, se identificaron tres elementos centrales en la planeación y puesta en marcha de la estrategia: el vínculo construido entre maestras, niños y niñas, la identificación de las maestras con el modelo pedagógico del colegio y la intencionalidad presente en las docentes respecto a las transiciones armónicas.

> *Pregunta*: ¿Hay alguna actividad que a ti te guste hacer más con ellos?
> *Docente:* Todas [risas]. Pues, yo diría que las del cuaderno, las que como que uno ve ese progreso que han tenido con los números, con las letras, de que leen, pero también las manualidades, como que ese descubrimiento con ellos [...]. Por ejemplo, ayer estábamos haciendo el Monstruo de la Tristeza, estábamos hablando sobre la tristeza [...]. Ellos colorearon el Monstruo de la Tristeza, pero los pies los hicimos diferentes, no en la ficha, sino que tenían que coger un pedazo de cartulina y hacerla como en forma de acordeón. Entonces, cuando yo les estaba explicando el proceso de cómo se hace el acordeón, y ya como al final como que "miren como se mueve", "guau, magia no lo puedo creer". (Fragmento de entrevista con docente titular, septiembre 19 de 2024)

En este fragmento de entrevista se evidencia el gusto compartido de los niños, las niñas y la maestra por las manualidades. De manera semejante, al elegir trabajar en la institución, las maestras reconocen en el modelo pedagógico institucional una cercanía que las lleva a distinguir entre el modelo pedagógico tradicional y los pedidos relacionados con la escolarización y un modelo cercano a la Escuela Nueva que busca crear conocimientos conscientes.

> *Docente:* [...] el modelo que trabajan aquí es el modelo VIDA, donde, digamos, uno se debe interesar en el ser de ellos [los niños y las niñas], digamos, como formadores de ellos, a diferencia de donde he trabajado anteriormente. Sí hay diferencia porque anteriormente les importa más lo académico, entonces para ellos [otras instituciones], así sea Transición, debe de terminar toda las letras, tiene que terminar sí o

> sí hasta el número 100. [En la actual institución se busca] el aprendizaje consciente no que si estamos viendo un numero solo sea repetitivo y no lo interioricen, [sino] que puedan identificarlo y reconocerlo bien. (Fragmento de entrevista con docente titular, septiembre 19 de 2024)

> *Pregunta:* ¿Cuál es la diferencia entre el modelo tradicional y el modelo VIDA?
> *Docente:* Bueno, si vamos a lo tradicional, es como a lo antiguo: hay que llenar el cuaderno sí o sí porque los papás exigen mucho. La rectora en ese entonces era muy exigente con las tareas, los exámenes cada 15 días... muy tradicional. En cambio, acá suele ser un poco más flexible y más didáctico. (Fragmento de entrevista con docente auxiliar, septiembre 19 de 2024)

Finalmente, ante la necesidad de acompañar a los niños y las niñas en su tránsito a primero de primaria, se observa una tensión en la postura de las docentes. Por un lado, la lectura y la escritura se entienden como avances que muchos padres y madres consideran deseables desde edades muy tempranas, incluso antes de los cinco años.Esto se relaciona con una visión de progreso centrada en la adquisición de habilidades académicas, las cuales a veces no se articulan con la concepción de un ser humano integral que, desde la psicología cultural, aprende en relación con otros, adquiriendo las normas culturales propias de su grupo. De esta manera, la transición escolar no se limita a la adquisición de nuevas habilidades, sino que se ubica como la manera de integrarse a nuevas formas de participar en la sociedad (Rogoff, 2003).

A esto se suma una perspectiva en la formación de las maestras de educación inicial que resalta la importancia de no escolarizar a temprana edad. Las docentes encuentran un punto intermedio en prácticas como la lectura de cuentos, destacando narrativas como *El monstruo de colores*. Este tipo de actividad, más allá de la enseñanza de las letras, se valora como una práctica cultural que fomenta el diálogo, el sentido compartido y el vínculo con la lectura, preparando gradualmente a los niños y las niñas para desarrollar habilidades de lectura y escritura en momentos posteriores.

Antes de la implementación de la estrategia pedagógica mediada por el cuento *El monstruo de colores*, existía un Semáforo de Convivencia, diseñado como respuesta a un incremento en situaciones de convivencia y a la preocupación de los niños y las niñas frente al uso de la agenda escolar. Este antecedente es relevante porque era una apuesta de las maestras por escuchar a los niños y las niñas, pero desde la necesidad de controlar lo que acontecía en el aula y no desde la importancia de la expresión emocional. El Semáforo permitía que el grupo reconociera la situación de convivencia general, y se posicionaba como un preaviso en amarillo antes del uso de la agenda escolar (rojo) (Figura 1).

> [Conversación grupal previa al inicio de la jornada entre la docente y sus estudiantes] La temática inicial era la convivencia, pues se había llamado la atención a dos niños. Ella les recordaba que su semáforo en la pared se reiniciaba, después del segundo llamado de atención pasaban a amarillo, y finalmente se mandaba nota a la casa si pasaban a semáforo rojo. (Nota de campo agosto 8 de 2024)

Figura 1
Semáforo de Convivencia en el salón de Transición

Nota. El Semáforo consistía en una representación en cartulina con colores característicos. En la pared se ubicaban en cada color los nombres de los niños y las niñas según lo acontecido en la última semana en materia de convivencia.

Como el uso del Semáforo no propiciaba la expresión de las emociones, las maestras reorganizaron su planeación a fin de dar mayor protagonismo a herramientas que brindaran posibilidades de expresión emocional. Las maestras comentan que el uso del cuento *El monstruo de colores* ha sido ampliamente difundido en redes sociales, y que captura su atención porque brinda un lenguaje común para la expresión de las emociones.

El monstruo de colores , de Anna Llenas (2012), es un cuento para niños y niñas desde los tres años que busca ayudarlos a identificar y gestionar sus emociones. La historia narra al monstruo despertando, confundido porque tiene todas sus emociones mezcladas. Posteriormente, con la ayuda de una amiga, aprende a identificarlas y organizarlas. Para lograrlo, las asocia con colores de la siguiente manera: la alegría con el amarillo, la tristeza con el azul, la rabia con el rojo (Figura 2), el miedo con el negro y la calma con el verde. Al final, el monstruo descubre el amor color rosa (Figura 3) y la añade a su colección.

Las maestras iniciaron presentando el audio de *El monstruo de colores* a los niños y las niñas. En el documento institucional de planeación se consigna el siguiente fragmento:

> Pondremos el audio del cuento Monstruo de los colores. Después de escuchar, haremos diferentes preguntas sobre la historia para fomentar la comprensión. Para finalizar, dividiremos el salón en dos grupos, donde realizarán una actividad en conjunto: rellenar el monstruo con papel crepe. Esta dinámica ayudará a los niños a conectar con la historia de una manera creativa y colaborativa. (Fragmento de planeación semanal de 2024 para Transición A y B, septiembre de 2024)

En sus reflexiones, las maestras plantean que aprender a escuchar es altamente valorado en el proceso de transición, pues, en primer grado, los niños y la niñas empiezan a aprender a leer y escribir.

La elección pedagógica de las maestras al estructurar la estrategia alrededor del cuento *El monstruo de colores* evidencia una tensión: por un lado, preparar a los niños y las niñas para procesos de lectoescritura, de acuerdo con las expectativas sociales y familiares; y, por otro, brindar espacios para aprender a estar con otros y expresar emociones a partir de secuencias de acciones basadas en las actividades rectoras (MEN, 2014) como el juego, el arte, la exploración del medio y la literatura. En lugar de oponer una dimensión a la otra, las maestras encuentran un punto medio al introducir la narrativa del cuento como una mediadora que permite nombrar las emociones y compartirlas con otros.

Reconocimiento y expresión emocional en el aula

En coherencia con las actividades rectoras previamente enunciadas, las profesoras organizaron las actividades de la estrategia con el fin de propiciar la expresión emocional desde múltiples lenguajes. Esta intención se articuló con lo planteado por el modelo VIDA de la institución educativa (Manrique, 2018), que propone una formación centrada en el ser, junto con el uso de elementos lúdicos como medios para el aprendizaje. Malaguzzi (1996) aborda esta multiplicidad cuando plantea que los niños tienen 100 lenguajes, los cuales incluyen diferentes maneras de pensar, jugar y hablar. A continuación, se enuncian actividades desde esta mirada pedagógica que promueve la expresión emocional.

En la planeación del 6 de septiembre de 2024, tras la lectura del cuento *El monstruo de colores*, se buscó profundizar en la emoción de la calma mediante una actividad que combinaba movimiento, escucha y juego.

> Escucharemos la canción *Casco un huevo* tres veces. Después, realizaremos los movimientos que sugiere la canción. Para finalizar, formaremos una ronda donde los niños podrán hacer los movimientos en la espalda de su compañero, creando un momento de relajación y conexión entre ellos. Esta actividad combinará música, movimiento y tranquilidad de una manera divertida y colaborativa. (Fragmento de planeación semanal de 2024 para Transición A y B, septiembre de 2024)

Durante la jornada, hubo un momento en el que las maestras hicieron círculos con los niños y las niñas, uno detrás del otro, siguiendo las instrucciones de la canción. Este ejercicio propició la cercanía grupal y despertó risas en los niños, las niñas y sus maestras.

> Casco un huevo, casco un huevo
> cae la yema, cae la yema.
> Suben las hormigas
> comen un poquito
> (Fragmento de *Casco un huevo,* de Pica-Pica Oficial, 2021)

Otras de las actividades preferidas por los niños y las niñas dentro de la estrategia fueron las que involucraron manualidades, clasificadas dentro de la actividad rectora del arte. A continuación, se comparten fragmentos del diario de campo de octubre que describen situaciones relacionadas con lo anterior.

> Las profesoras llevan en unas hojas de papel impresas la figura del monstruo, y el monstruo tiene sus brazos y sus piernas separadas del cuerpo, por lo que los niños tienen que pintarlo, y llegan a un acuerdo con las docentes después de una conversación y de expresar en mayor medida sus gustos por los colores, que lo van a pintar de color rojo, como la furia.
>
> [...] Mientras estamos observando el video, estoy compartiendo con algunos de los niños y las niñas que se sientan a mi lado. Entre ellos está L, y entonces ella me empieza a decir "mira, ese es el monstruo que es como Alegría". Ella se refiere al personaje Alegría de la película Intensamente [...] Luego de ver el video, los niños deben pintar el monstruo de color rojo, y posteriormente recortar las partes y pegarle los brazos y las piernas al monstruo. (Diario de campo, octubre 4 de 2024)

Figura 2
El monstruo de colores: el enojo

Las actividades manuales presentan similitudes. Por ejemplo, en septiembre se organizó la exploración de la tristeza. El documento de planeación institucional expresa lo siguiente:

> [...] presentaremos la emoción de tristeza. Comenzaremos recordando el cuento y escuchando el audio relacionado. Luego, preguntaremos a los niños qué situaciones les provocan tristeza. Después, cada niño recibirá su ficha con la emoción de la tristeza, que constará de tres momentos: primero, colorearán la ficha, luego la recortarán, y finalmente, en cartulina, crearán pequeños acordeones para pegarlos en los pies. (Fragmento de planeación semanal de 2024 para Transición A y B, septiembre 18 de 2024)

Figura 3
El monstruo enamorado

Nota. Los estudiantes crearon coronas del monstruo rosado (enamorado) para el Día del Amor y la Amistad, pero al final eligieron colores diversos para sus monstruos

El colegio cuenta con el acompañamiento de una psicóloga y practicantes de psicología bajo supervisión. Esto permite que las maestras puedan remitir a las familias a espacios de escucha psicológica cuando, en el desarrollo de sus actividades, identifican necesidades como el abordaje de temáticas relacionadas con la tristeza.

Posteriormente, se instaura un círculo de diálogo entre los niños, las niñas y sus maestras al iniciar y finalizar la jornada, mediado por el cuento *El monstruo de colores* y la creación del Emociómetro (Figura 2).

Figura 4
El Emociómetro

Nota. Esta es una manualidad con las seis siluetas d*el Monstruo de Colores*, todas unidas por una lana, donde cada una representa un color de las emociones. Las siluetas tenían ganchos que sujetaban fotografías de cada niño o niña, las cuales podían desplazarse entre figuras según la emoción que estos eligieran.

El Emociómetro facilitaba que cada niño o niña expresara su emoción moviendo su fotografía a la figura correspondiente del Monstruo de Colores, lo cual se acompañaba de un diálogo con sus maestras y compañeros. Esta actividad se realizó de manera recurrente al inicio y al final de cada jornada hasta el cierre del proyecto, el 30 de noviembre de 2024, cuando se graduaron los y las estudiantes.

> La profesora [titular] les estaba preguntando con base en el monstruo de colores cómo se estaban sintiendo y si sus emociones habían cambiado. Justo antes de llamarlos uno a uno para que fueran por su maleta para salir del salón. (Diario de campo, jueves 5 de septiembre de 2025)

Junto al espacio de diálogo, se creó un Rincón de la Calma (Figura 5), construido colectivamente por las docentes y las familias, con elementos donados por la comunidad. Este espacio podía ser utilizado de manera autónoma para fomentar su tranquilidad cuando lo necesitaran.

Figura 5
Rincón de la Calma en construcción

Las actividades planeadas por las docentes posibilitaron la construcción de un lenguaje común en el aula, mediado por *El monstruo de colores* junto con otros elementos corporales, visuales y de juego. Desde una perspectiva sociocultural, el desarrollo humano se organiza a partir de interacciones con otros y a través de recursos culturales como las narrativas, las cuales permiten estructurar y compartir las emociones en sociedad, en aras de interiorizarlas como propias (Vygotsky, 1978; Guitart, 2010). De manera complementaria, Rogoff (2003) expresa que los niños y las niñas se desarrollan al participar activamente en prácticas culturales. Así, el cuento, el Emociómetro, la canción o las manualidades son prácticas que acompañan el tránsito escolar, con sustento en las relaciones con los otros significativos.

Discusión

La transición entre el preescolar y la primaria —el interés de este artículo— puede ubicarse en lo que Berger y Luckmann (1968) denominan *socialización primaria.* Este proceso, que se extiende desde el nacimiento hasta los seis o siete años, es fundamental para la construcción del Yo, pues, en este momento, los niños y las niñas interactúan principalmente con sus figuras familiares para interiorizar significados y normas. Aunque la socialización primaria ocurría tradicionalmente en el hogar, los cambios sociales, que incluyen transformaciones en los roles de género, han llevado a una incorporación temprana de la niñez en jardines infantiles. Esto ha transformado el papel de los maestros y las maestras, especialmente aquellos que acompañan a los más pequeños, pues su labor no se limita a la transmisión de conocimiento, sino que también incide en la constitución subjetiva de los niños y las niñas.

El niño o la niña que llega al preescolar establece una relación afectiva fuerte con el adulto que lo cuida, en el marco de una transición hacia un nuevo rol como estudiante en un medio escolarizado como la primaria.

En este sentido, la transición que se da entre el preescolar y la primaria requiere de una revisión (i) del vínculo que existe entre el docente y el estudiante, teniendo en cuenta su componente afectivo, (ii) de las posibilidades de reconocimiento y expresión de las emociones que toman especial relevancia en los primeros y (iii) del puente de trabajo entre la familia y la escuela, teniendo en cuenta las singularidades e intereses de los niños y las niñas.

Respecto al vínculo docente-estudiante, durante la planeación y puesta en marcha de las actividades presentadas en este estudio, las maestras ya venían construyendo una relación con la mayoría de sus estudiantes desde inicios del año 2024. Según Cantor *et al*. (2020), "en el sostenimiento de la relación entre educadoras y estudiantes resulta central la sensibilidad perceptiva presente en las educadoras, sensibilidad [que] les permite a las docentes comprender la singularidad de cada uno de sus niños" (pp. 74-75).

En el marco de la estrategia guiada por *El monstruo de colores*, las maestras disfrutaban cuando sus estudiantes mostraban curiosidad durante el desarrollo de las actividades o cuando aprendían algo nuevo. En la planeación de dichas actividades, consideraban los gustos de los niños y las niñas, pues la estrategia nació de una lectura de su interés por las emociones. También buscaban mediar la palabra y reconocían a los estudiantes como interlocutores válidos, los cuales podían elegir aspectos como colores para pintar en el marco de sus actividades. La posibilidad de escuchar a los niños y las niñas y construir una relación con ellos requiere de tacto pedagógico, una cualidad docente que surge de la interacción educativa ante situaciones específicas que requieren de un trato respetuoso y prudente (van Manen, 1998).

De esta forma, la estrategia permitió tender un puente para los niños y las niñas entre el rol de sus familiares en el hogar y el nuevo rol de los maestros o maestras, los cuales propenden por la transmisión de la cultura, si bien esta se combina con elementos afectivos que posibilitan la constitución subjetiva en las primeras edades y en lugares como el jardín maternal o el preescolar. En este sentido, la estrategia resultó fundamental para el reconocimiento y la expresión de emociones.

En cuanto a la posibilidad de expresión y reconocimiento de las emociones, se tiene que, para un paso armónico a la primaria, es importante que los niños y las niñas logren interiorizar las normas esenciales del espacio-escuela, donde se encontrarán con personas diferentes a las de su hogar, con diferentes horarios, costumbres y formas de hacer y actuar.

Para esta transición, las maestras organizaron, a partir de la estrategia, diversas herramientas y recursos que se utilizaron en el aula. No obstante, los mismos no están exentos de cuestionamientos. A continuación, se presentan algunos de ellos.

· **El Rincón.** ¿Cómo es realmente interpretado por los niños y las niñas y otros actores educativos? El Rincón, según Calmels (2001), puede funcionar como lugar de refugio o protección, pero también como celda. Entonces, ¿cómo se construye el significado colectivo del Rincón como espacio de calma y no de segregación?

• **El Semáforo.** ¿Qué función tiene para las maestras, los niños y las niñas? Puede ser entendido como una herramienta que favorece la autorregulación, pero requiere acompañamiento adulto, pues puede promover erróneamente la estereotipación de ciertos niños y niñas como personas que recurrentemente presentan dificultades de convivencia.

• **El Círculo de Diálogo.** ¿Cómo lograr escucharse cuando se está en un entorno en el que la relación docente-estudiante es asimétrica por definición? Esta asimetría representa un reto aún mayor en la primera infancia, pues algunos discursos consideran a los niños y las niñas como sujetos en desarrollo e incompletos (Robayo, 2021). Es crucial reflexionar sobre las concepciones de infancia para reconocer a los niños y las niñas como sujetos agentes en el presente.

En el marco de esta implementación se destaca el uso del Círculo de Diálogo al inicio y al final de la jornada, pues permitió a los niños y las niñas intercambiar ideas con sus pares y maestras, además de fortalecer sus capacidades centrales. Según Nussbaum (2000), una vida digna requiere oportunidades reales para desarrollar capacidades fundamentales. En el preescolar, esto implica priorizar actividades que fomenten los lazos afectivos seguros y la expresión emocional. De esta manera, los niños y las niñas se preparan para su rol estudiantil en la primaria mediante experiencias que les ayudan a reconocer y expresar sus emociones, no solo a través del llanto ante la frustración, sino también mediante la palabra y el dibujo.

Por último, el desafío radica en facilitar una transición armónica y gradual hacia primero de primaria, evitando un cambio abrupto que, en términos de Bronfenbrenner (1987), dificulte la transición ecológica de los niños y las niñas. Las instituciones sociales, como la familia y la comunidad, propician interacciones donde coexisten valores y recursos que dan sentido a las acciones y los proyectos del presente y el futuro. En este proceso, cada niño y niña construye su identidad personal y colectiva al apropiarse de los espacios sociales desde sus propios intereses, transformándolos y generando saberes propios que reconstituyen la comunidad (Dematteis y Governa, 2005, citados por Marín-Posada *et al.*, 2022). En este contexto, los lazos comunitarios entre las familias y la escuela representan un potencial clave; la última debería valorar las diferencias culturales de las primeras desde las posibilidades y no desde el déficit. El diálogo con las familias es fundamental para intercambiar avances y expectativas de aprendizaje en el grado de transición.

Direcciones futuras: hacia la inclusión de niños y niñas como protagonistas

Dentro de las limitaciones de este trabajo se encuentra la necesidad de dar mayor protagonismo a los niños y las niñas en la planeación y puesta en marcha de estrate-

gias relacionadas con las transiciones armónicas, así como incluir de manera explícita a su grupo familiar. Esto se evidencia en las planeaciones institucionales; hay actividades que se estructuran para otro (niño o niña) y no con otro (con su participación desde el principio). Respecto al abordaje de las transiciones armónicas, cobra especial relevancia ubicar a los niños y las niñas como participantes activos y protagonistas de lo que sucede durante las transiciones (Alvarado y Suárez, 2009; Castro *et al*., 2018; Soto y Zapata, 2022). Hacia finales del siglo XX, se transformó el paradigma de los estudios sociales de la infancia, lo que llevó a reconocer a los niños y las niñas como sujetos activos que construyen y determinan sus propias vidas. En este marco, dichos estudios surgieron en Europa como un campo interdisciplinario que buscaba comprender las condiciones de vida de los niños en relación con factores estructurales de la sociedad como la clase social, el género, la etnia, las generaciones y la diversidad de capacidades (Voltarelli, 2018; Amador y García, 2021).

La participación infantil requiere que las personas responsables del cuidado y la educación adopten una actitud que favorezca prácticas pedagógicas donde se reconozca la existencia de relaciones de poder, se escuche activamente y se promueva la expresión de los niños y las niñas. Esto permite el desarrollo de la capacidad de negociar y participar activamente en los entornos educativos (Frödén y Tellgren, 2020; Gleim *et al*., 2022; Harju y Åkerblom, 2020; Payne *et al*., 2020; Piva y de Carvalho, 2020).

La transición hacia la educación primaria es un momento crucial en el desarrollo infantil, pues implica cambios en roles, entornos y dinámicas sociales. En este contexto, el acompañamiento adecuado favorece el bienestar emocional y fortalece la construcción de subjetividades y trayectorias educativas positivas. Reconocer a los niños y las niñas como participantes activos permite diseñar prácticas pedagógicas acordes a sus intereses y necesidades, fomentando la confianza y la pertenencia.

Conclusiones

Los resultados evidenciaron que la planeación de este tipo de actividades requiere integrar enfoques pedagógicos sensibles al contexto, incorporando dinámicas lúdicas, narrativas y artísticas que respondan tanto a las necesidades emocionales de los niños como a las condiciones sociales de su entorno. Las maestras resaltaron la importancia de crear espacios seguros donde los niños y las niñas puedan explorar y expresar sus emociones al tiempo que fortalecen habilidades para la convivencia y la adaptación al cambio educativo.

Así las cosas, el cuento *El monstruo de colores* proporcionó una mediación constante que permitió construir un lenguaje emocional común entre docentes y estudiantes. Su uso articuló otras formas de aproximación como el juego, el canto o las actividades manuales, a partir de prácticas en las que los estudiantes reconocían y compartían sus emociones en comunidad. Esta dimensión simbólica puso en primer lugar la continuidad educativa desde una mirada relacional, trascendiendo demandas que buscan anticipar la escolarización a edades en las que se atraviesan procesos más urgentes e importantes de constitución subjetiva y de relacionamiento con otros. La estrategia pedagógica muestra que el reconocimiento emocional puede ser una vía potente para acompañar procesos de transición escolar a edades tempranas.

En conclusión, este estudio evidencia que la planificación de actividades que fomenten la expresión emocional en esta etapa de transición requiere un enfoque integral, contextualizado y basado en prácticas pedagógicas que valoren el entorno, las experiencias previas y las voces de la niñez. Se propone que futuras investigaciones profundicen en el trabajo con los niños y las niñas desde perspectivas colaborativas. Asimismo, resulta fundamental trabajar en estrategias que fortalezcan la relación escuela-familia, promoviendo una comunicación efectiva y corresponsabilidad en la construcción de ambientes educativos que favorezcan el desarrollo emocional y social de los niños en transición educativa.

Fuentes de financiación

Este artículo se deriva de una investigación desarrollada en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el CINDE. La matrícula fue financiada por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia (convocatoria No.. 9092), sin participación directa en el desarrollo del estudio.

Conflictos de intereses

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de interés.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Durante el desarrollo de este trabajo, los autores no emplearon tecnologías asociadas a la inteligencia artificial. Los autores asumen plena responsabilidad por el contenido de la publicación.

Referencias

Abello, R. (2009). Construyendo sentido sobre las transiciones al inicio de la escolaridad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 7*(2), 929-947.

Amador, J. C., y García, C. I. (2021). *Infancias, cultura y poder*. Siglo del Hombre Editores, Universidad de Manizales.

Alvarado, S. V., y Suárez, M. C. (2009). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 7*(2), 907-928. https://doi.org/10.11600/rlcsnj.7.2.198

Ávila Zárate, A. I., y Osorio Valdés, L. (2023). *Investigaciones sobre educación infantil: transiciones armónicas, procesos de lectoescritura y prácticas pedagógicas.* Ediciones Uniandes, Institución Universitaria ITM. https://doi.org/10.22430/9789585122802

Berger, P. L., y Luckmann, T. (1968). L*a construcción social de la realidad* (vol. 975). Amorrortu.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano* (vol. 21). Paidós.

Calmels, D. (2001). Espacio habitado: en la vida cotidiana y la práctica psicomotriz. Homo Sapiens Ediciones.

Cantor, J., Sánchez, J. E., Buriticá, M. D. C., López, J. C., y Bolaños, Y. (2022). Reconfiguraciones educativas en preescolar y primaria durante la educación remota: una perspectiva docente sobre el vínculo educativo. En J. E. Sánchez Reyes y M. Guevara Guerrero (Eds.), *Educación e inclusión. Perspectivas desde la psicología educativa* (pp. 67-90). Universidad ICESI.

Castro Zubizarreta, A., Ezquerra Muñoz, P., y Argos González, J. (2018). Profundizando en la transición entre educación infantil y educación primaria: la perspectiva de familias y profesorado. T*eoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 30*(1), 217-240. https://doi.org/10.14201/teoredu301217240

Departamento Nacional de Planeación (2023). *Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026: Colombia, Potencia Mundial de la Vida.* Imprenta Nacional de Colombia.

Dockett, S., y Perry, B. (2009). Readiness for school: A relational construct. *Australasian Journal of Early Childhood, 34*(1), 20-26. https://doi.org/10.1177/183693910903400104

Dockett, S., Perry, B., Dunlop, A.-W., Einarsdottir, J., Garpelin, A., Graue, B., Harrison, L., Lam, M. S. (M.), Mackenzie, N., Margetts, K., Murray, E., Perry, R., Peters, S., Petriwskyj, A., y Turunen, T. (2014). *Continuity of learning: A resource to support effective transition to school and school age care.* Department of Education. https://cdn.csu.edu.au/__data/assets/pdf_file/0008/3958514/continuity.pdf

Frödén, S., y Tellgren, B. (2020). Guiding children towards individual and collective growth. Educative participatory experiences in a preschool setting. I*nternational Journal of Early Years Education, 32*(2), 334-348. https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1742670

Gleim, L., Iorio, J. M., Hamm, C., y Sadler, K. (2022). Children as capable: Daily plans in a preschool community. *Contemporary Issues in Early Childhood, 23*(2), 139-152. https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1463949120966089

Guitart, E. (2010). Los diez principios de la psicología histórico-cultural. *Fundamentos en Humanidades, 22*, 47-62.

Harju, A., y Åkerblom, A. (2020). Opening up new spaces for languaging practice in early childhood education for migrant children. *International Journal of Early Years Education, 28*(2), 151-161. https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1765087

Llenas, A. (2012). *El monstruo de colores*. Flamboyant.

Malaguzzi, L. (1996). *Los cien lenguajes de los niños.* Nidos y Escuelas de la Infancia, Instituciones de la Municipalidad de Reggio Emilia.

Manrique Ramírez, L. (2018). *Bilingüismo para el cambio social: sistematización del modelo de innovación social de Colegio La Fontaine en la Comuna 20 de Cali* [Tesis de maestría, Universidad ICESI]. https://repository.icesi.edu.co/items/aef5a2ee-bf10-47ff-8698-b5e0d1c1e2ff

Marín-Posada, M. L., Saldarriaga-Vélez, J. A., Urrea-Parra, Y., y Morales-Montoya, C. (2022). Afectaciones del derecho a la educación de la primera infancia rururbana. *Educación y Ciudad, 43,* 199-214.

Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social, 1,* 47-60.

Ministerio de Educación Nacional (2014). *Documento No. 20. Sentido de la educación inicial.* Panamericana Formas e Impresiones S.A.

Nussbaum, M. (2000). *Women and human development: The capabilities approach.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511841286

Organización de las Naciones Unidas (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023* (edición especial). https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf

Payne, K. A., Adair, J. K., Colegrove, K. S. S., Lee, S., Falkner, A., McManus, M., y Sachdeva, S. (2020). Reconceptualizing civic education for young children: Recognizing embodied civic action. *Education, Citizenship and Social Justice, 15*(1), 35-46. https://doi.org/10.1177/1746197919858359

Pica-Pica Oficial (2021). *Canciones para dormir* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=dMfnVxp0sg0

Piva, L. F., y Carvalho, R. S. D. (2020). Transitions in the lives of babies and very young children in the daily life of a nursery school. *Educação e Pesquisa, 46*, e227311. https://www.scielo.br/j/ep/a/cwSBMVNcW3bMHXHjTB9FZyN/?lang=en&format=pdf

Reyes, M. D. G. (2022). *Etnografía e investigación con niños.* Pergamino Editora.

Robayo, S. M. (2021). Antecedentes investigativos sobre primera infancia, aproximaciones como campo de conocimiento en Colombia entre el 2000 y el 2020. *Revista Senderos Pedagógicos, 12*(1), 67-89. https://doi.org/10.53995/rsp.v12i12.1022

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development. Oxford University Press.*

Soto Muñoz, M. E., y Zapata Ospina, B. (2022). Transiciones educativas en la infancia: concepciones de docentes en Chile y Colombia. R*evista de Estudios y Eexperiencias en Educación, 21*(46), 12-31. https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/1170

Stake, R. E. (2020). *Investigación con estudio de casos*. Editorial Morata.

van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica.* Paidós.

Voltarelli, M. A. (2018). Los temas del protagonismo y la participación infantil en las producciones sudamericanas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 16*(2), 741-756. https://doi.org/10.11600/1692715x.16207

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman, Eds. y Trans.). Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4

Citar artículo como:
Bolaños Martínez, Y. (2025). El cuento como mediador de una estrategia pedagógica para propiciar el reconocimiento de emociones y las transiciones armónicas en preescolar. *Educación y Ciudad,* (49), e3332. https://doi.org/10.36737/01230425.3332

Fecha de recepción: 27 de enero de 2025
Fecha de aceptación: 10 de junio de 2025