

Las Limitaciones En Las Metodologías Tradicionales De La Enseñanza En La Educación Infantil

Limitations In Traditional Teaching Methodologies In Early Childhood Education

Tatiana Yiseth Ortega Díaz¹ y Duranis Edith Paternina Correa²

¹Universidad de Córdoba, tortegadiaz@correo.unicordoba.edu.co, <https://orcid.org/0009-0009-1388-3002>, Colombia

²Universidad de Córdoba, dpaterninacorrea@correo.unicordoba.edu.co, <https://orcid.org/0009-0002-4886-8880>, Colombia

Información del Artículo

Trazabilidad:

Recibido 18-12-2025

Revisado 19-12-2025

Aceptado 15-01-2026

Palabras Clave:

Metodologías tradicionales

Educación infantil

Práctica docente

Transición

Investigación Acción

Keywords:

Methodologies

Early Childhood Education

Teaching Practice

Transition

Participatory Action

RESUMEN

La educación infantil en Colombia busca favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas mediante experiencias significativas que fortalezcan sus dimensiones cognitivas, sociales, emocionales y comunicativas; sin embargo, en muchos contextos escolares aún persisten metodologías tradicionales que limitan estos procesos. Esta investigación refleja las problemáticas que presentan las prácticas docentes en la educación infantil, específicamente en el grado de transición de la Institución Educativa Nacional de Sahagún, sede Las Mercedes. Para ello, se inicia identificando y describiendo el problema de investigación con el objetivo de analizar las limitaciones de las metodologías tradicionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje y aportar elementos que orienten la reflexión y transformación de las prácticas pedagógicas en la educación inicial. Es un estudio cualitativo con diseño de Investigación Acción Participativa (IAP). La población está conformada por doce (12) niños del grado de transición y una docente titular; las técnicas e instrumentos para la recolección de la información están representados por la observación participante y la entrevista semiestructurada, apoyadas en una guía de observación construida a partir de categorías como análisis de las metodologías tradicionales, evidencias de restricciones metodológicas y transformación didáctica. El análisis de la información se realizó de manera simultánea a la recolección de los datos, permitiendo la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica y la toma de decisiones para su mejora. Los resultados muestran que las prácticas se mantienen en un modelo tradicional, con actividades repetitivas y baja participación infantil, lo que limita el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los niños.

ABSTRACT

Early childhood education in Colombia seeks to promote the holistic development of children through meaningful experiences that strengthen their cognitive, social, emotional, and communicative dimensions; however, in many school contexts, traditional methodologies still persist and limit these processes. This research reflects the issues present in teaching practices in early childhood education, specifically in the transition grade at the National Educational Institution of Sahagún, Las Mercedes campus. To this end, the study begins by identifying and describing the research problem with the objective of analyzing the limitations of traditional methodologies in the teaching-learning process and providing elements that guide reflection and transformation of pedagogical practices in early childhood education. This is a qualitative study with a Participatory Action Research (PAR) design. The population consists of twelve (12) transition-grade children and one lead teacher. The techniques and instruments used for data collection include participant observation and semi-structured interviews, supported by an observation guide built from categories such as analysis of traditional methodologies, evidence of methodological constraints, and didactic transformation. Data analysis was conducted simultaneously with data collection, allowing for critical reflection on pedagogical practice and informed decision-making for its improvement. The results show that teaching practices remain within a traditional model, characterized by repetitive

activities and low levels of child participation, which limits meaningful learning and the comprehensive development of children.

INTRODUCCIÓN

La educación es un proceso permanente e inherente al ser humano que se inicia desde los primeros momentos de la vida y se prolonga a lo largo de toda su existencia. Desde el nacimiento, el ser humano se encuentra inmerso en un proceso continuo de aprendizaje mediante el cual construye conocimientos sobre el mundo que lo rodea, desarrolla habilidades, forma valores y adquiere herramientas que le permiten comprender la realidad y desenvolverse en ella. En este sentido, la educación no se limita únicamente a la adquisición de información, sino que constituye un proceso integral que contribuye al desarrollo personal, social, cultural y emocional de los individuos, convirtiéndose en un pilar fundamental para la formación de sujetos capaces de participar activamente en la sociedad.

En Colombia, la educación se concibe como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, fundamentado en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. De acuerdo con la Constitución Política de 1991, la educación es un derecho fundamental y un servicio público que cumple una función social, orientada a garantizar el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. Asimismo, el Estado tiene la responsabilidad de ejercer la suprema inspección y vigilancia del servicio educativo con el fin de asegurar su calidad, el cumplimiento de sus fines y la formación moral, intelectual y física de los educandos, así como garantizar las condiciones necesarias para el acceso y la permanencia de los niños y niñas en el sistema educativo.

Desde esta perspectiva, la educación no solo debe garantizar la cobertura, sino también la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente en los primeros años de vida, cuando se establecen las bases del desarrollo cognitivo, emocional y social. En este proceso, la práctica pedagógica del docente desempeña un papel fundamental, ya que es a través de sus acciones, estrategias y decisiones que se materializan los propósitos formativos de la educación. Según Ávalos (2002), la práctica pedagógica se concibe como el eje que articula la teoría y la práctica dentro de la formación docente, en la medida en que implica la organización de la clase, la selección de materiales, la mediación del aprendizaje y la respuesta a las situaciones que surgen dentro y fuera del aula.

Las prácticas pedagógicas comprenden el conjunto de acciones que el docente realiza para favorecer la formación integral de los estudiantes. Estas acciones incluyen enseñar, comunicar, socializar experiencias, orientar procesos de aprendizaje, evaluar, reflexionar sobre la práctica y establecer vínculos con la comunidad educativa. El rol del docente no se limita a transmitir información, sino que implica diseñar ambientes de aprendizaje significativos que permitan a los estudiantes construir conocimientos, desarrollar habilidades y formar actitudes que les ayuden a comprender y transformar su realidad. En este sentido, la práctica pedagógica requiere no solo del dominio de contenidos, sino también del manejo de estrategias didácticas, del conocimiento de las características de los estudiantes y de la capacidad para adaptarse a los contextos educativos.

En el nivel de educación inicial, estas consideraciones adquieren una relevancia aún mayor, ya que los niños y niñas se encuentran en una etapa crucial de su desarrollo. De acuerdo con la Ley 115 de 1994, el nivel preescolar, en especial el grado de transición, tiene como propósito favorecer el desarrollo integral de los niños menores de seis años en sus dimensiones física, cognitiva, emocional, social y comunicativa. De igual manera, el artículo 44 de la Constitución Política reconoce la educación como un derecho fundamental de la infancia, y establece que la familia, la sociedad y el Estado tienen el deber de garantizar las condiciones necesarias para su desarrollo armónico e integral. En este nivel, el aprendizaje debe estar mediado por el juego, la exploración, la creatividad y la interacción, permitiendo que los niños construyan significados a partir de sus experiencias.

Sin embargo, a pesar de los lineamientos que promueven una educación activa y centrada en el niño, en muchos contextos escolares aún persisten metodologías tradicionales que limitan estos procesos. Estas metodologías, caracterizadas por la memorización, la repetición mecánica y la enseñanza frontal, tienden a concebir al estudiante como un receptor pasivo de información, lo que restringe el desarrollo de habilidades como la creatividad, el pensamiento crítico, la autonomía y la participación. Como lo plantea Dewey (1916), este enfoque resulta insuficiente para atender las necesidades reales de los estudiantes, ya que el aprendizaje se construye a partir de la experiencia y la interacción con el entorno, no solo de la recepción de contenidos.

Diversos autores han cuestionado las limitaciones de la educación tradicional en el desarrollo integral del niño. Pestalozzi (1801) criticó los métodos basados en la memorización y propuso una educación centrada

en la experiencia y la intuición. Comenio (1657) defendió una educación universal, accesible y adaptada a las necesidades de cada estudiante. Montessori (1912), por su parte, resaltó la importancia de la libertad, la autonomía y el respeto por el ritmo natural del niño, promoviendo un modelo educativo que favorezca la creatividad y el aprendizaje significativo. En conjunto, estas posturas coinciden en señalar que las metodologías tradicionales resultan insuficientes para formar sujetos críticos, autónomos y capaces de aprender de manera activa.

Ahora bien, esta problemática se hace evidente en contextos educativos concretos, como es el caso de la Institución Educativa El Nacional, sede Las Mercedes, ubicada en el municipio de Sahagún, Córdoba. Esta sede cuenta con un solo salón para atender a los estudiantes del nivel de educación inicial y dispone de algunos recursos didácticos como libros de cuentos, láminas, rompecabezas, juguetes, ábacos y rincones de aprendizaje. No obstante, a pesar de contar con estos materiales y de las orientaciones establecidas por el Ministerio de Educación Nacional, se observa que las prácticas pedagógicas continúan rigiéndose principalmente por el modelo tradicional, limitando el uso de estrategias lúdicas, participativas y centradas en las necesidades de los niños.

En este contexto, la enseñanza se desarrolla de manera rígida y poco flexible, priorizando actividades repetitivas y dejando de lado las actividades rectoras fundamentales de la educación inicial, como el juego, el arte, la exploración del medio y la literatura. Esta situación genera que los estudiantes tengan pocas oportunidades para aprender a través de la experiencia, la interacción y la creatividad, lo que afecta su motivación, su interés por el aprendizaje y el desarrollo de sus habilidades. Como señalan López y Fraile (2023), la metodología tradicional se convierte en una barrera para el aprendizaje significativo, ya que limita la posibilidad de que los niños construyan sus propios conocimientos a partir de la experiencia.

En consecuencia, se evidencia una distancia entre los propósitos de la educación inicial y las prácticas pedagógicas que se implementan en el aula. A pesar de que la educación infantil busca favorecer el desarrollo integral, las metodologías tradicionales restringen la participación activa de los niños, ignoran sus estilos de aprendizaje y reducen las oportunidades para el desarrollo de la autonomía, la creatividad y el pensamiento crítico. Esta situación plantea la necesidad de reflexionar sobre el impacto que dichas metodologías tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de explorar alternativas pedagógicas que permitan transformar la práctica docente y responder a las verdaderas necesidades de los estudiantes.

A partir de esta realidad, surge la necesidad de realizar una investigación que permita analizar las limitaciones de las metodologías tradicionales en la educación inicial, comprender sus efectos en el desarrollo integral de los niños y proponer estrategias que contribuyan a mejorar la calidad de la práctica pedagógica. De este modo, el presente estudio busca aportar elementos teóricos y prácticos que orienten la reflexión docente y promuevan una educación más significativa, participativa y acorde con los principios de la educación infantil.

Desarrollo

Desarrollo Cognitivo

La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (1951) explica que el aprendizaje en la infancia se construye progresivamente a través de etapas del desarrollo, en las cuales el niño organiza el conocimiento mediante la interacción con su entorno. El aprendizaje ocurre gracias a los procesos de asimilación y acomodación, que permiten modificar y reorganizar los esquemas mentales. En la educación infantil, esta teoría resalta la importancia de proponer experiencias acordes al nivel de desarrollo del niño, favoreciendo la exploración, la manipulación y el aprendizaje activo.

Teoría Sociocultural del Desarrollo

Vygotsky (1978) plantea que el desarrollo cognitivo tiene un origen social y se construye a partir de la interacción con otras personas. A través de la mediación del adulto y del lenguaje, el niño logra avanzar desde lo que puede hacer de manera autónoma hacia aprendizajes más complejos, proceso que se explica mediante la Zona de Desarrollo Próximo. Esta teoría destaca el papel fundamental de la interacción social, el juego y el acompañamiento pedagógico en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la infancia.

Aprendizaje Experiencial

La teoría del aprendizaje experiencial, propuesta por Dewey (1916), sostiene que el aprendizaje surge de la experiencia y de la reflexión sobre esta. El autor considera que la educación debe partir de situaciones reales y significativas que permitan al niño interactuar con su entorno y resolver problemas de manera activa. En la educación infantil, este enfoque favorece el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía y la construcción de aprendizajes significativos a partir de la acción.

La Pedagogía Crítica

Paulo Freire (1970) propone una pedagogía crítica basada en el diálogo, la reflexión y la participación activa del estudiante en su proceso educativo. Esta teoría cuestiona la educación tradicional de tipo bancaria, en la cual el estudiante recibe pasivamente la información, y promueve una educación liberadora que reconoce al niño como sujeto activo del aprendizaje. En el contexto educativo, la pedagogía crítica resalta la importancia del diálogo, la conciencia crítica y la relación entre educación y realidad social.

Teoría Conductista y su Impacto en la Educación Tradicional

La teoría conductista, representada por Skinner (1953), concibe el aprendizaje como un cambio observable en la conducta, producido a partir de estímulos y refuerzos. En el ámbito educativo, esta teoría ha influido en las metodologías tradicionales, caracterizadas por la repetición, la memorización y el control del comportamiento. Aunque este enfoque aporta estructura y disciplina al proceso educativo, su aplicación rígida limita la participación activa del niño y el desarrollo de aprendizajes significativos, especialmente en la educación infantil.

Aprendizaje Significativo

El aprendizaje significativo, planteado por Ausubel (1963), se basa en la relación entre los nuevos conocimientos y los saberes previos del estudiante. Para que este aprendizaje ocurra, los contenidos deben presentarse de manera organizada, clara y contextualizada. En la educación infantil, el aprendizaje significativo se fortalece cuando las actividades se relacionan con experiencias cercanas a la realidad del niño y se apoyan en recursos didácticos y lúdicos que facilitan la comprensión y la permanencia del conocimiento.

MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación se enmarca dentro del paradigma interpretativo, el cual orienta la comprensión de la realidad educativa a partir de los significados construidos por los actores que participan en ella. Desde esta perspectiva, el conocimiento se concibe como una construcción social que emerge de la interacción cotidiana y de las experiencias vividas en contextos específicos. En el ámbito educativo, este enfoque permite analizar las prácticas pedagógicas más allá de resultados cuantificables, priorizando la interpretación de las dinámicas de aula, las formas de participación y los sentidos que docentes y estudiantes atribuyen a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En coherencia con ello, la investigación asume un enfoque cualitativo, dado que se centra en una situación altamente contextualizada las limitaciones de las metodologías tradicionales en la educación infantil y se fundamenta en la información obtenida directamente de la realidad educativa, sin partir de hipótesis previas, sino del análisis comprensivo de los fenómenos observados (Níglas, 2010).

En correspondencia con lo anterior, el estudio se desarrolla bajo el diseño de la Investigación Acción Participativa (IAP), la cual se fundamenta en la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica y en la participación activa de los actores educativos en los procesos de transformación. Este diseño permite que el docente asuma un rol protagónico dentro del proceso investigativo, analizando su quehacer pedagógico y generando acciones orientadas al mejoramiento de los procesos de enseñanza en la educación infantil, a partir de la interacción, la reflexión y la acción conjunta en el contexto escolar (Kemmis & McTaggart, 1988).

La muestra es homogénea; las unidades que se van a seleccionar poseen un mismo perfil o comparten características similares. Su propósito es centrarse en el tema por investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social específico (Morgan, 2008). La muestra se seleccionó mediante el criterio de la intencionalidad; en ese sentido, se procedió a escoger a los estudiantes del grado de transición y a la docente titular de la Institución Educativa Nacional de Sahagún, sede Las Mercedes, quienes presentan características comunes en términos de edad, nivel educativo y contexto pedagógico, y está representada por doce (12) niños y una docente, quienes constituyen los actores directos del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación inicial del municipio de Sahagún, Córdoba.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la Institución Educativa El Nacional, Sede Las Mercedes, se evidencia que las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el aula de transición conservan rasgos propios de las metodologías tradicionales, caracterizadas por una fuerte centralidad del docente, el uso reiterado del tablero y las fotocopias, y una participación limitada de los niños en la construcción de su propio aprendizaje. Estas prácticas generan escenarios de aprendizaje poco dinámicos, donde predomina la repetición, la copia y la memorización,

reduciendo las oportunidades para el juego, la exploración, la creatividad y la interacción, aspectos fundamentales en la educación infantil.

Desde la percepción de la docente, se reconoce que este enfoque aún sigue estando presente en su práctica, tal como se evidencia en el siguiente aporte: *“El docente en la metodología tradicional aún sigue siendo el protagonista, el no permite la construcción del conocimiento, sino que lo transmite. Aún sigue implementando clases magistrales en donde él hace para que el niño imite”* (RE1 L12-15). Esta afirmación refleja una conciencia teórica sobre las limitaciones de este modelo, sin embargo, al contrastarla con los registros de observación se constata que dichas dinámicas continúan reproduciéndose en el aula. En este sentido, se observa que *“la docente prosigue a hacer en el tablero un cuadro en donde incluye las vocales y las consonantes a repasar. Después de ese momento la docente les dice a los estudiantes que repitan después de ella las siguientes sílabas: ma, me, mi, mo, mu; pa, pe, pi, po, pu...”* (RO1 L16-21). Esta práctica evidencia un aprendizaje centrado en la repetición mecánica, donde los niños participan únicamente como reproductores de información, sin comprender el sentido funcional de los sonidos ni su relación con palabras o situaciones de su entorno.

De igual manera, se identificó que las actividades propuestas carecen de recursos didácticos que favorezcan la manipulación, la exploración o la experimentación. En la observación se registra que *“la docente procede a entregar los cuadernos en donde se encuentran ya pegadas unas copias para realizar unas actividades con el tema ya visto”* (RO1 L24-26), lo que muestra que el proceso de aprendizaje se limita a completar guías impresas, reforzando una dinámica pasiva que restringe el desarrollo de la autonomía y la creatividad. Esta situación coincide con lo expresado por la docente cuando afirma que *“los recursos que más se emplean en la clase tradicional es el tablero y fotocopias... muchas veces no son suficientes para lo que el niño espera dentro de un aula de clases”* (RE1 L65-71), evidenciando una escasa diversidad de materiales y estrategias.

En el área de literatura también se identifican prácticas tradicionales que, aunque incorporan algunos recursos visuales, siguen centradas en la narración unilateral de la docente. Por ejemplo, se observó que *“la docente procede a leer la fábula en voz alta, mientras muestra imágenes impresas que ilustran la historia. Pide a los niños que observen las imágenes mientras ella lee”* (RO3 L10-12). Aunque las imágenes pueden considerarse un apoyo visual, la actividad mantiene al estudiante en un rol pasivo, limitado a escuchar y observar. Las preguntas posteriores refuerzan este enfoque, pues *“al finalizar la lectura, hace preguntas de comprensión literal como: ¿Quién ayudó al león? ¿Qué le pasó al ratón?”* (RO3 L12-14), lo que reduce la posibilidad de reflexión, interpretación o expresión de ideas propias por parte de los niños.

Asimismo, cuando se propone una dramatización, esta se desarrolla de manera dirigida y controlada por la docente: *“Posteriormente, invita a algunos niños a representar brevemente la fábula... mientras los demás observan”* (RO3 L15-17). Aunque se introduce una estrategia potencialmente activa, la falta de libertad y creatividad limita su impacto, convirtiéndola en una reproducción del texto y no en una experiencia significativa. Esta situación confirma lo que la docente expresa cuando señala que *“el niño se desanima ante el proceso, no quiere participar, se siente cohibido de explorar todos sus saberes”* (RE1 L21-23), ya que las dinámicas observadas no favorecen la expresión espontánea ni el protagonismo del niño.

Otro aspecto relevante es la forma de evaluación y cierre de las actividades, que continúa respondiendo a esquemas tradicionales. Se registró que *“la docente entrega a cada niño una copia con imágenes... deben colorear y luego ordenar las imágenes según el orden de la historia”* (RO3 L23-25), lo cual refuerza un trabajo individual, homogéneo y mecánico, sin considerar los distintos ritmos de aprendizaje ni promover la cooperación entre pares. Esta práctica se relaciona con lo expresado por la docente cuando afirma que *“el niño solamente se limita a escribir o colorear y le limita el desarrollo de todas sus habilidades y potencialidades”* (RE1 L51-52).

Las condiciones del contexto también influyen en la permanencia de estas metodologías. La docente manifiesta que *“la mayoría de las instituciones educativas no tienen los suficientes recursos para dotar a las escuelas tanto del material didáctico o tecnológico”* (RE1 L75-80), lo que explica en parte la dependencia del tablero y las fotocopias. Sin embargo, las observaciones muestran que, aun con recursos limitados, no se aprovechan estrategias basadas en el juego, el movimiento o la exploración, que no necesariamente requieren materiales costosos, sino una planificación pedagógica distinta.

A partir de la implementación de estrategias pedagógicas activas, se evidenció un cambio significativo en la dinámica del aula. La docente reconoció que *“los niños sienten alegría y gozo por el proceso de aprendizaje... se sienten más motivados, comunican más sus ideas, interaccionan mejor”* (RE2 L41-46), lo que demuestra el impacto positivo de estas intervenciones. En este sentido, se implementó la Estrategia Kinestésica y Rítmica *“Ronda de Juan Pirulero”*, con la cual se observó que *“todos participaron de manera espontánea y muy alegres”* (RO4 L17-24), evidenciando que el movimiento y la música favorecieron la participación, la atención y la expresión corporal.

De igual manera, con la Estrategia de Creación Narrativa *“Creo mi propio cuento”*, los niños asumieron un rol activo en la construcción de historias, como se evidenció cuando *“los niños responden emocionados,*

levantan la mano, señalan la página o se ríen de las ideas que se les ocurren” (RO4 L43-53). Esta dinámica permitió fortalecer la imaginación, la toma de decisiones y la autonomía, rompiendo con la estructura tradicional donde el docente es el único narrador. La docente reafirmó esta necesidad al expresar que *“si un maestro innova su proceso de aprendizaje, le permite que el niño participe, sea curioso y esté siempre dispuesto hacia el aprendizaje” (RE2 L52-55).*

Por otra parte, la Estrategia Sensorio-motriz “El Desafío” logró integrar el movimiento, la cognición y la interacción social, como se observó cuando *“los niños se desplazan con libertad, saltan, avanzan... se observan risas, expresiones de alegría y constante interacción entre compañeros” (RO4 L132-136).* Estas acciones contrarrestaron la pasividad cognitiva y la rigidez metodológica previamente identificadas.

Posterior a la implementación de estas estrategias, se registraron cambios en la práctica de la docente y en la actitud de los estudiantes. Se observó que *“los niños levantan la mano, participan activamente y se muestran atentos al recurso” (RO5 L18-20),* lo que evidencia un aumento en la motivación y la confianza. Además, la incorporación de experimentos y actividades prácticas, como el experimento de la lluvia o el volcán, permitió que los niños expresaran sorpresa, curiosidad y comprensión a través de la observación y la manipulación, fortaleciendo así el aprendizaje significativo.

CONCLUSIÓN

Es necesario concluir que el análisis de las metodologías tradicionales en la educación infantil evidencia múltiples limitaciones en el proceso de enseñanza, especialmente en el aula de transición. Las prácticas observadas muestran una enseñanza centrada en el docente, basada en actividades repetitivas como copiar, escuchar y seguir instrucciones, lo que reduce de manera significativa la participación activa de los niños. Esta forma de enseñanza limita la exploración, el juego y la creatividad, aspectos importantes para el desarrollo integral en la primera infancia.

De igual manera, esta investigación permite concluir que el uso limitado de recursos didácticos y materiales manipulativos afecta la calidad del aprendizaje, generando respuestas mecánicas por parte de los estudiantes. La escasa oportunidad para preguntar, experimentar y crear evidencia la necesidad de replantear las prácticas pedagógicas, promoviendo estrategias más dinámicas que respondan a las características, intereses y niveles de desarrollo de los niños.

Ahora bien, los resultados obtenidos tras la implementación de estrategias pedagógicas demuestran que es posible transformar la enseñanza tradicional hacia prácticas más activas y significativas. A través de actividades prácticas y experimentales, los estudiantes mostraron mayor participación, seguridad y motivación, mientras que la docente incorporó nuevas formas de trabajo en el aula. En resumen, la aplicación de estrategias pedagógicas adecuadas contribuye a un aprendizaje más vivo, significativo y centrado en el niño, favoreciendo su rol como protagonista de su propio proceso educativo.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning: An introduction to school learning.* Grune & Stratton. <https://archive.org/details/DavidPAusubelTheory-of-Meaningful-Learning>
- Comenio, J. A. (1657). *Didáctica magna.* Academia de Ciencias. <https://eservicioseducativos.com/wp-content/uploads/2023/02/Juan-Amos-Comenio-Didactica-Magna.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia.* Gaceta Constitucional.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación.* Diario Oficial No. 41.214.
- Dewey, J. (1916). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación.* Ediciones Morata. <https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2019/05/27.Dewey-Democracia-e-educacion.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI Editores. https://en.wikipedia.org/wiki/Pedagogy_of_the_Oppressed (entrada que confirma datos)
- Husserl, E. (1998). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* (J. Gaos, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner* (3rd ed.). Deakin University Press. https://books.google.com/books/about/The_Action_Research_Planner.html?id=KjT3bf0_rm4C
- López, F., & Fraile, C. (2023). Metodologías didácticas activas frente al paradigma tradicional: Una revisión sistemática. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 26(1), 5–12.
- Niglas, K. (2010). The multidimensional model of research methodology: An integrated set of continua. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2.ª ed., pp. 281–299). SAGE Publications. <https://books.google.com/books?id=F8BFOM8DCKoC>
- Montessori, M. (1912). *El método Montessori: La educación en la infancia.* Heinemann. https://openlibrary.org/books/OL20320827M/The_Montessori_method?utm_source=gchatgpt.com

- Morgan, D. L. (2008). Snowball sampling. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (Vols. 1–2). SAGE Publications.
<https://books.google.com/books?id=IFrb6IPLISEC>
- Pestalozzi, J. H. (1801). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Verlag von Georg Wigand.
<https://archive.org/details/WieGertrudihrenKindernUnterrichtet>
- Piaget, J. (1951). *La psicología de la inteligencia*. Routledge & Kegan Paul.
<https://archive.org/details/Jean-Piaget-La-psychologie-de-lenfant>
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.