



**La experiencia del grado transición del Colegio Francisco de Asís de Santiago de
Cali durante la pandemia Covid 19 en el año 2020**

Natalia Lorena Castillo Mueses

Mayra Alejandra Ordoñez Enríquez

Universidad del Valle

Facultad de Educación y Pedagogía

Licenciatura en Educación Popular

2024



**La experiencia del grado transición del Colegio Francisco de Asís de Santiago de
Cali durante la pandemia Covid 19 en el año 2020**

Natalia Lorena Castillo Mueses

Mayra Alejandra Ordoñez Enríquez

Trabajo de grado para optar el título de Licenciadas en Educación Popular

Elizabeth Figueroa Miranda

Directora Trabajo de Grado

Universidad del Valle

Facultad de Educación y Pedagogía

Licenciatura en Educación Popular

2024

Agradecimientos

Agradezco a la vida y al universo por permitirme vivir esta experiencia universitaria con sus altas y bajas. Agradezco a mi madre Yanire Enríquez, quien con su amor y apoyo incondicional me permitió continuar con mi formación personal y profesional. A mi papá y mis hermanas, por escucharme y orientarme en mis momentos de confusión y desahogo. A mis abuelas, quienes con sus palabras de bienestar me reconfortaron ante cualquier sentimiento de angustia o miedo. A mi linaje femenino infinitas gracias, nuestra historia es ejemplo de amor y resiliencia para con la vida.

A si mismo agradezco a mi compañera Natalia Castillo, por estos años de compañía y por este junto que, aunque nos llevó tiempo logramos alcanzar nuestra meta en común.

Mayra Alejandra Ordoñez Enríquez

Hoy doy gracias a Dios por mi vida y por brindarme las herramientas necesarias para culminar con mi proceso formativo. A mi hijo, Matías Esteban, por ser mi compañero a lo largo de esta aventura, por el tiempo, el amor y por comprender a tan corta edad todo mi proceso profesional. A mi madre, Amparo Mueses, por ser, mi ejemplo de mujer valiente y ser mi fortaleza en este caminar llamado vida. A Angélica Garzón, Diana Burbano y Mayra Ordoñez, por su amistad incondicional. A Lina Arango, por su apoyo y enseñanzas brindadas durante todo el tiempo que fui parte del Colegio Francisco de Asís. A la familia Muñoz Muñoz, demás familiares y amigos por estar presente en todos mis procesos de formación.

Natalia Lorena Castillo Mueses

De manera conjunta agradecemos a nuestra profesora y tutora Elizabeth Figueroa, por su escucha, empatía, paciencia y sobre todo por compartirnos de su experiencia, saberes y sentires con nosotras. ¡Infinitas gracias!

Resumen

El periodo pandémico COVID-19 implicó llevar las clases presenciales a la virtualidad haciendo uso de los recursos tecnológicos para el desarrollo pedagógico integral en la educación formal. De manera que, dichas necesidades contextuales nos llevaron a reflexionar sobre los aportes de una educación virtual en el desarrollo de las habilidades integrales de niñas y niños en grado de transición en su proceso de iniciación al sistema educativo regular, por tanto, esta investigación está orientada a contribuir desde la Educación Popular, a la reflexión de las estrategias pedagógicas implementadas con las y los estudiantes del grado transición del Colegio Francisco de Asís en el año 2020 y con ello, reconocer los posibles aportes de las clases virtuales vivenciadas en dicha experiencia en el proceso de transición a la vida escolar.

Palabras claves: Educación inicial y preescolar; Grado Transición; Habilidades Integrales; Educación Virtual; Estrategias Pedagógicas; Educación Popular.

Tabla de contenido

Resumen	5
Índice de tabla	8
Índice de figuras	8
Introducción	9
Capítulo 1. Antecedentes, Referentes Teóricos y Metodológicos	17
1.1 Antecedentes	17
1.2.1 Constructivismo: Lev Vygotsky	22
1.2.2 Paulo Freire: Educación Problematicadora	24
1.3 Conceptos Básicos	27
1.3.1 Educación inicial y preescolar	27
1.3.2 Habilidades Integrales	31
1.3.3 Aprendizaje Significativo	33
1.3.4 Estrategias pedagógicas	36
1.3.5 Educación Virtual	38
1.3.6 Educación Popular	43
1.4 Referentes Metodológicos	47
1.4.1 Contexto y población	49
1.4.2 Técnicas de Recolección de la Información	53
1.4.3 Organización y análisis de la información	55
Capítulo 2. Estrategias Pedagógicas desarrolladas en pandemia con el grado transición del Colegio Francisco de Asís	59
Capítulo 3. Análisis de las estrategias pedagógicas desarrolladas mediante clases virtuales con el grado transición del Colegio Francisco de Asís en el periodo 2020	69
3.1 Creación y refuerzo de vínculos socioafectivos (apoyo y gestión de emociones):	69
3.2 Capacitación y formación docente para el uso de herramientas tecno-pedagógicas para los procesos de enseñanza aprendizaje	75

3.3 Estilo organizativo institucional	80
3.4 Competencias pedagógicas	83
Acompañamiento de las familias a niñas y niños en el proceso educativo	102
Implementación de aplicaciones digitales complementarias para los encuentros virtuales	104
Nivel de comprensión de las guías de trabajo por parte de familias y acudientes	105
3.5 Alfabetización digital	106
Uso de dispositivos electrónicos por parte de las familias.	108
Plataformas digitales utilizadas por las familias	109
Capítulo 4. Re-pensando la Educación Inicial desde la Educación Popular a partir de la experiencia del grado de transición del Colegio Francisco de Asís	112
Conclusiones	117
Anexos	128
Anexo 1. Entrevista semiestructurada realizada a docentes del grado transición	128
Anexo 2. Encuesta de acceso y uso de Tic familias de grado transición 1 y 2	130
Referencias	132

Índice de tabla

Tabla 1 Matriz metodología..... 58

Índice de figuras

FIGURA 1 88

FIGURA 2 90

FIGURA 3 92

FIGURA 4 94

FIGURA 5 96

FIGURA 6 103

FIGURA 7 105

FIGURA 8 106

FIGURA 9 108

FIGURA 10 109

FIGURA 11 110

Introducción

En el mes de marzo del año 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró como pandemia la propagación denominada Coronavirus (COVID-19), por tal motivo el gobierno de la República de Colombia declaró al país en estado de emergencia sanitaria, económica, social y ecológica, mediante los Decretos de Presidencia de la República 417 del 17 de marzo de 2020 y 637 del 6 de mayo del 2020; además de establecer unas disposiciones mediante el Decreto 00749 del 28 de mayo del 2020 del Ministerio del Interior, "Por el cual se imparten instrucciones en virtud de la emergencia sanitaria generada por la pandemia del Coronavirus COVID-19, y el mantenimiento del orden público", recogiendo las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional referidas al ajuste del calendario académico de Educación Preescolar, Básica y Media, como también la Directiva 10 de abril de 2020, en la que se definieron las orientaciones para el manejo de la emergencia por COVID-19 en la prestación del servicio de educación inicial, preescolar, básica y media en colegios e instituciones privadas, señalando que para dichos niveles el servicio educativo se continuaría prestando bajo la modalidad de estudio en casa; asimismo el Ministerio de Salud y Protección Social brindó orientaciones hacia un posible retorno gradual y progresivo con la Resolución 1721 del 24 de septiembre de 2020, por medio de la cual se adopta el protocolo de bioseguridad para el manejo y control del riesgo del coronavirus COVID-19 en instituciones educativas, instituciones de educación superior y las instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano y de la Resolución 000222 de febrero 25 de 2021 que resolvió prorrogar la emergencia sanitaria por el nuevo coronavirus COVID-19, declarada mediante Resolución 385 de 2020 y prorrogada a su vez por las Resoluciones 844, 1462 y 2230 de 2020.

Esta decisión implicó la suspensión de actividades comerciales, turísticas, educativas, laborales y todo tipo de eventos en los cuales se presentarán aglomeraciones e interacciones de

contacto personal, es decir que la sociedad en general debía permanecer en confinamiento preventivo, haciendo uso de las medidas de bioseguridad hasta nueva orden. Esta situación estableció niveles de dificultad mayores a los ya existentes en la sociedad; entre ellos, develó en mayor escala problemáticas y carencias en los sistemas primordiales del Estado tales como la salud y educación.

En esta investigación resulta importante abordar los cambios que se implementaron en el sistema educativo en Colombia, en tanto el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de manera general estableció garantizar el derecho a la educación, dando continuidad al proceso académico desde casa, considerando las necesidades y el entorno social de los territorios. Para ello, los directivos y docentes debían realizar los ajustes pertinentes para dar cumplimiento al Proyecto Educativo Institucional (PEI) de manera que permitiera contribuir a la formación integral de los y las estudiantes de acuerdo con sus niveles académicos, en consideración con lo anterior, el MEN emitió las siguientes Directivas y Circulares dirigidas a colegios privados para el manejo de la emergencia sanitaria por COVID 19:

Directiva No. 3 del 20 de marzo de 2020, establece “*Orientaciones para el manejo de la emergencia por COVID -19 por parte de los establecimientos educativos privados*”, definiendo la no realización de clases presenciales, el ajuste de calendarios y la búsqueda de herramientas, metodologías y esquemas de trabajo en casa.

Directiva No. 10 del 7 de abril de 2020, “*Orientaciones adicionales a colegios privados a propósito de la prestación del servicio educativo durante la emergencia sanitaria por el COVID – 19*”, da continuidad a la suspensión de las clases presenciales para aumentar el periodo de aislamiento preventivo en los establecimientos educativos; se reitera el ajuste a calendario académico y la flexibilización del plan de estudios adaptándose al trabajo en casa.

Directiva No. 12 del 2 de junio de 2020, “*Orientaciones adicionales a establecimientos educativos no oficiales para la prestación del servicio educativo en los niveles de educación inicial, preescolar, básica y media, en el marco de la emergencia sanitaria por el COVID-19*”, reitera la ampliación del tiempo de aislamiento por la emergencia sanitaria requiriendo el ajuste de calendarios académicos y continuar con el trabajo académico en casa con orientación por parte de los docentes y el acompañamiento de las familias, “*fortaleciendo las estrategias que cada establecimiento educativo ha definido e implementado durante este tiempo*”, asimismo da a conocer el proceso de transición progresiva a llevar a cabo bajo la modalidad de alternancia a partir del 1 de agosto de 2020 acorde con los resultados de las condiciones epidemiológicas territoriales y de los municipios No Covid; a la adecuación de condiciones de bioseguridad de los establecimientos educativos y a las decisiones del gobierno nacional respecto al manejo de la emergencia sanitaria.

Circular 019 del 14 de marzo del 2020, “*Orientaciones con ocasión a la declaratoria de emergencia sanitaria provocada por el Coronavirus (COVID – 19)*”, se presentan recomendaciones para mitigar la propagación del Covid 19; estrategias de apoyo al aprendizaje articuladas en la estrategia “*Aprender Digital Contenidos para Todos*” con recursos educativos para estudiantes, docentes y familias, ingresando a la plataforma “Colombia Aprende”, y actividades de planeación para la continuidad del servicio educativo con recomendaciones para mitigar la propagación del COVID -19.

Circular 020 del 16 de marzo del 2020, mediante la cual establece “*medidas adicionales y complementarias para el manejo, control y prevención del coronavirus (COVID 19)*”, orientadas a la realización de ajustes al calendario académico de Educación Preescolar, Básica y Media, y la reiteración de las recomendaciones para mitigar la propagación del COVID 19 establecidas en la circular 019.

Para poder fortalecer y garantizar el derecho a la educación en la población estudiantil, el gobierno nacional emanó el Decreto 660 del 13 de mayo de 2020, con el cual se dictan medidas relacionadas con el ajuste del calendario académico para la prestación del servicio educativo, en el marco del Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica adoptada por la declaración de pandemia por Covid 19, asimismo en los considerandos de dicho decreto el MEN indica:

Que de acuerdo con el seguimiento que realiza el Ministerio de Educación Nacional a los establecimientos educativos, la adecuación a la modalidad de trabajo académico en casa se ha prestado mediante la combinación de herramientas de apoyo pedagógico que comprenden en promedio: (i) el 55,8% con apoyo de material impreso -guías, talleres, textos-, (ii) el 23,2% con apoyo de programas de radio y televisión y, (iii) el 21,1% con apoyo de plataformas digitales. (pág.8)

Las disposiciones del MEN, relacionadas con la aplicación de trabajo académico en casa y el uso de medios tecnológicos, buscaron facilitar la adecuación del servicio educativo y la posibilidad de dar seguimiento y evaluación a las instituciones educativas, de igual manera se estableció flexibilidad curricular en el calendario académico. De acuerdo con los niveles porcentuales presentados por el MEN y en concordancia a nuestro objeto de estudio se deduce que el uso de las plataformas digitales es uno de los más bajos, por tanto, la influencia que conlleva su uso en el tiempo pandémico posiblemente indicaba dificultades en los procesos de enseñanza-aprendizaje para la población estudiantil y docente. Las medidas de confinamiento y la consecuente decisión de educar en casa implicaron repensar los escenarios de aprendizaje, las formas de enseñar, las estrategias y herramientas implementadas para el desarrollo de una educación integral.

Al iniciar el proceso de adaptabilidad hacia una educación virtual, ésta se convirtió en una de las medidas utilizadas en las instituciones de educación formal, para trasladar las clases presenciales a espacios virtuales, teniendo en cuenta que es considerada como una modalidad o

metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje apoyada en el uso de aparatos tecnológicos y plataformas virtuales que favorecen la interacción entre educador-educando de forma sincrónica o asincrónica, para garantizar de manera remota la continuación del proceso académico.

La consolidación de estos nuevos espacios académicos virtuales evidenció la falta de recursos económicos y tecnológicos en algunos hogares colombianos, relacionados al uso y acceso de las herramientas tecnológicas tales como celular, computador, tablet e internet en la población educativa.

De manera específica el Colegio Francisco de Asís ubicado en la ciudad de Cali, para afrontar y mitigar los efectos causados por la pandemia, como plan de contingencia educativo desarrolló un proceso de diseño e implementación de estrategias pedagógicas que buscaron facilitar en gran medida el buen desarrollo del proceso académico virtual y dar cumplimiento a las nuevas directrices para la continuidad del año lectivo. En función de lo mencionado anteriormente, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo contribuye la implementación de la educación virtual al desarrollo de las habilidades integrales en los y las estudiantes del grado transición del Colegio Francisco de Asís en el periodo académico 2020?

La educación virtual en el panorama pandémico mundial, se implementó en gran parte de los campos educativos y poblacionales, es decir, esta modalidad educativa se desarrolló en edades tempranas con distintos grados de intensidad en sus jornadas académicas. Cabe resaltar que la educación y los ambientes de aprendizaje mediados por TIC en las diferentes modalidades: en línea, virtual, híbridos, a distancia o remota, suele tener mayor participación de jóvenes y/o adultos quienes acceden a ésta por la flexibilidad académica y otros componentes relacionados a sus estilos de vida.

Por ello, investigar en las contribuciones de las clases virtuales con énfasis en el desarrollo de habilidades integrales de los niños y las niñas entre los 5 y 6 años de edad, quienes hacen parte

del grado de transición, es de gran interés académico dado las pocas investigaciones que surgen alrededor del tema. El grado transición hace parte de los espacios formativos de la educación inicial; la cual conforma el conjunto de normas y principios de la ley 1804 del 02 de agosto del 2016 establecida como política de Estado que garantiza las condiciones dignas y de derechos para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre. Por tanto, la educación inicial es “un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio” (ley 1804, 2016, art. 5) y para garantizar el desarrollo integral se reconoce a la familia como actor principal de este proceso; también está influenciado por los niveles sociales, emocionales, culturales y económicos en los que nacen y crecen los menores de 6 años.

Estos factores proporcionan diversos estímulos y experiencias significativas que forman parte de su desarrollo y reconocimiento identitario. Aquello está mediado de manera transversal por las actividades (Juego, Arte, Literatura y Exploración del medio, definidas como actividades rectoras en los referentes técnicos y de gestión para la educación inicial por el MEN 2014). Centrándonos en el proceso formativo de los niños y niñas de 5 a 6 años que se encuentran en la iniciación y aprestamiento para la vida escolar, es decir que inician una formación hacia el reconocimiento de habilidades cognitivas y socioemocionales esenciales para su proceso de escolarización formal.

Ahora bien, entretejer lazos entre la educación popular y la primera infancia desde un ámbito educativo como lo es la educación inicial, nos permite visibilizar escenarios pedagógicos alternos que marcan un precedente de innovación para el Sistema Educativo Colombiano; cada generación exige unos modos de acción y reflexión diversos que, desarrollándose de manera intencionada, influyen en la construcción de una educación problematizadora en función de promover la concienciación de los sujetos partícipes en sus procesos de transformación social.

El objetivo central de esta investigación es: Reconocer los aportes de las clases virtuales para el desarrollo de habilidades integrales en las y los estudiantes de grado Transición del Colegio Francisco de Asís, durante el periodo de pandemia en el año 2020. Por otra parte, el estudio busca de manera específica: Identificar las estrategias pedagógicas desarrolladas en pandemia mediante clases virtuales con el grado transición del Colegio Francisco de Asís; analizar las estrategias pedagógicas desarrolladas en pandemia mediante clases virtuales en el grado transición del Colegio Francisco de Asís en el período 2020 y, por último, reflexionar desde la perspectiva de la educación popular, en torno a las estrategias pedagógicas implementadas para el desarrollo de habilidades integrales de las y los estudiantes del grado transición.

Este estudio se compone de cuatro capítulos, en el primer capítulo, *Antecedentes, Referentes Teóricos y Metodológicos* se desarrolla una revisión general de diversos estudios investigativos, en relación con el uso e influencia de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la educación inicial y preescolar. Teniendo en cuenta lo anterior se hará referencia a diferentes fuentes bibliográficas como trabajos de grado, artículos de revistas e investigaciones educativas, de igual manera se exponen los referentes teóricos importantes en la elaboración de este proceso investigativo relacionados con los planteamientos de Lev Vygotsky (1995) y Paulo Freire (2004). Considerando que el Colegio Francisco de Asís en cumplimiento de la normativa expedida para el manejo, control y prevención del contagio por Coronavirus COVID 19, optó por habilitar plataformas digitales y la realización de clases virtuales en los diferentes niveles educativos impartidos en el plantel, se aproximan unos conceptos básicos en reconocimiento de dichas decisiones y de la experiencia del grado transición que se aborda en este estudio de caso. Por último, se plantea la estructura metodológica que abarca la delimitación de la muestra poblacional, las técnicas implementadas para la recolección, organización y análisis de la información recopilada a lo largo de este proceso.

En el segundo capítulo, *Estrategias Pedagógicas desarrolladas en pandemia con el grado transición del Colegio Francisco de Asís*, se presenta el contexto de la educación inicial en relación a los diferentes lineamientos y estrategias para la atención integral de los niños y niñas de cero a seis años, esto se expone desde lo general a lo particular abordando lo relacionado a la primera infancia a nivel nacional y se aterriza a nivel local; seguido se centra el interés en el contexto institucional del grado Transición, lo cual permite identificar algunas de las estrategias pedagógicas desarrolladas mediante la educación virtual.

En el tercer capítulo, *Análisis de las estrategias pedagógicas desarrolladas mediante clases virtuales en el grado transición del Colegio Francisco de Asís en el período 2020*, se presenta el análisis de las estrategias pedagógicas desarrolladas mediante la educación virtual en el grado transición del Colegio Francisco de Asís en el período 2020 y de los datos arrojados por la encuesta, entrevistas y la observación.

En el cuarto capítulo, *Re-pensando la Educación Inicial desde la Educación Popular a partir de la experiencia del grado de transición del Colegio Francisco de Asís*, se reflexiona en relación con las estrategias pedagógicas implementadas para garantizar la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y su alcance en el desarrollo de habilidades integrales de las y los estudiantes del grado transición.

Finalmente, en el quinto capítulo de *Conclusiones* se lleva a cabo una recopilación de los diferentes hallazgos relevantes del estudio, lo cual permite reflexionar y evaluar frente a los objetivos propuestos en esta investigación.

Capítulo 1. Antecedentes, Referentes Teóricos y Metodológicos

1.1 Antecedentes

Para el desarrollo de los antecedentes se realizó la indagación documental de estudios relacionados al uso de las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación inicial. De modo que permita comprender la influencia que conlleva la implementación de la virtualidad en procesos educativos en niños y niñas en edades de los 5 a 6 años, ante la emergencia sanitaria provocada por el Coronavirus “COVID-19”.

En España, la investigación realizada por María Aguilar y Héctor Cuesta “*Importancia de trabajar las TIC en educación Infantil a través de métodos como la Webquest*” (2009), plantea la importancia de la implementación de las TIC en la educación inicial, teniendo en cuenta que los entornos y la educación están estrechamente relacionados con los diferentes cambios tecnológicos y cibernéticos en los cuales las infancias se ven inmersas. A partir de esto, es importante que desde la escuela se busque integrar la implementación y aprovechamiento de la tecnología en el aula a través de herramientas que permitan y promuevan el desarrollo de múltiples habilidades acordes a su edad desde diferentes áreas permitiéndoles a los estudiantes crear, construir y experimentar con su entorno físico y social.

Para las licenciadas e investigadoras Rosa Sacoto, Nancy Cárdenas, Ana Castro en su investigación “Influencia de la tecnología en el desarrollo integral de los niños en la primera infancia” en Azogues, Ecuador (2018). Estudian cómo el uso ilimitado de la tecnología presenta afectaciones negativas para el desarrollo cognitivo y afectivo de los niños y las niñas, a su vez relacionado al ritmo acelerado de la globalización mediática y el estilo de vida de la sociedad en el siglo XXI. De manera que esta investigación permite comprender la importancia de generar conciencia en el buen uso de las tecnologías referidas a internet, televisión, videojuegos, tabletas,

teléfonos móviles, entre otros aparatos usados por los niños y niñas en edades tempranas, con el fin de mitigar afectaciones negativas relacionadas a trastornos físicos, fisiológicos y conductuales estudiadas por especialistas en el área.

Desde el proceso de enseñanza-aprendizaje es importante no pasar por alto el uso que se da a las TIC en las instituciones educativas, si bien es cierto, es un proceso que se debe ir adaptando y fortaleciendo desde aspectos positivos para lograr generar un equilibrio entre la evolución tecnológica y el entorno social en el que se involucran los niños y niñas en primera infancia de modo que se establezca un buen desarrollo motor, cognitivo y afectivo al crear, explorar y aprender desde una educación contextualizada.

En Mayabeque - República de Cuba, Teresita Díaz, Gleiby Melchor y Vivian Machado en su estudio monográfico “Tecnologías de la información y las comunicaciones: Ventajas y Desventajas de su uso en la primera infancia” (2020) permite comprender y ampliar el panorama de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la cual está inmersa la sociedad actual en especial las nuevas generaciones denominadas en ocasiones como “nativos digitales”. Desde el ámbito social y educativo se reconoce como un recurso estratégico de innovación de cambios constantes, específicamente en el campo de la primera infancia las opiniones son divididas y controversiales.

Entre los beneficios que se destacan al implementar las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje se resalta la promoción de estrategias de comunicación e interacción para el desarrollo de habilidades cognitivas al explorar y crear con las herramientas que éstas mismas proporcionan, sin embargo, estos recursos y mediaciones deben estar al conocimiento de madres, padres, educadores, cuidadores y/o familia con la que se relacionan las y los infantes. Por ello, las autoras consideran importante generar procesos de alfabetización digital y así conocer e informarse de manera exhaustiva sobre los alcances positivos y negativos de estas innovaciones. Paralelamente

la discusión también está centrada en el uso y la exposición a las TIC en edades tempranas, como se ha mencionado anteriormente, pueden ser causales de daños a nivel físico, fisiológico y psicológico. Por tanto, es de suma importancia que se establezca en la sociedad en general un buen manejo de estas herramientas, promoviendo hábitos saludables en su utilización.

En Barcelona - España, Ana Belén Cano-Hila y Rafel Argemí i Baldich en su investigación “Primera infancia y confinamiento: La experiencia de una red de apoyo mutuo virtual entre niñas y niños, familias y escuela” (2020) exponen la experiencia de enseñanza - aprendizaje virtual en niños y niñas de 3 a 4 años estudiantes de preescolar quienes en compañía de las familias y la escuela crean redes de apoyo social y educativo en un contexto virtual y pandémico.

A través de este estudio de caso, con la metodología denominada por los autores como “Netnografía” la cual hace referencia al estudio de las comunidades virtuales, fue desarrollada durante el tiempo de confinamiento obligatorio, por medio del uso de recursos tecnológicos, como el uso de plataformas digitales, la creación de un grupo de Whatsapp “CArgols” y un canal privado de Youtube “Cargol treu banya” canales de comunicación que favorecieron la continuación académica.

De acuerdo con los resultados obtenidos en el proceso de investigación permitió identificar diversos factores, como, la participación activa, el dinamismo lúdico pedagógico, la creación y refuerzo de vínculos socioafectivos, el apoyo y gestión de emociones como fuentes esenciales para el bienestar integral de las y los estudiantes, familias, docentes y escuela.

Sin embargo, los autores resaltan que el cambio de lo presencial a lo virtual incrementó la brecha digital y la desigualdad social, pues el proceso de adaptación a un espacio virtual exige la adquisición y conocimiento de algunos recursos tecnológicos y digitales para así lograr un proceso favorable que sin duda está ligado a las capacidades económicas y culturales de las familias.

De modo que, establecen que la educación infantil en el tiempo de pandemia y aislamiento fue una de las más afectadas, dada la poca aplicación de la educación virtual en edades tempranas y sobre todo su implementación en un ambiente que cumplía múltiples funciones como lo ocurrido en los hogares de los y las estudiantes, el cual se convirtió en un espacio de estudio, recreación, trabajo y compartir familiar, que aumentó las responsabilidades y exigencia en mejoras de la gestión del tiempo familiar para lograr dar cumplimiento a las diversas actividades que realiza cada integrante.

El artículo realizado por Matilde Bolaño García “*Funciones de las herramientas multimedia interactivas para la enseñanza en educación preescolar*” (2017) para la revista de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena, presenta una utilización de las Herramientas Multimedia Interactivas (HMI) para la enseñanza en los grados preescolar en varias instituciones educativas de Santa Marta, que dentro del aula permiten y contribuyen al desarrollo de habilidades motoras, cognitivas, verbales, visuales, sociales y emocionales en las y los estudiantes. Es así como la autora expone que la implementación de estas herramientas depende en buena parte de la capacitación y formación docente para el uso de herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Es importante resaltar la importancia que la inclusión de estas diferentes prácticas pedagógicas en la educación aporta a la transformación de paradigmas y ambientes que estimulen el interés y curiosidad de los participantes en estos procesos desde la escuela virtual y presencial.

Por su parte, Zoraya Vega en un rastreo sobre innovación metodológica a través del uso de las TIC, realizado en la ciudad de Bogotá, Colombia titulado “Implementación de las TIC en preescolar: una revisión documental” durante el periodo 2008 – 2019, realiza una revisión bibliográfica de estudios llevados a cabo por otros autores en relación con la implementación de las TIC en la educación entre 2008 y 2019, su trabajo permite visibilizar la importancia de la

innovación y actualización en la educación inicial integrándose con la aplicación de nuevas estrategias apoyadas en herramientas tecnológicas acordes a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, las y los docentes deben tener en cuenta el contexto, los nuevos cambios y escenarios en los cuales la escuela y la educación preescolar están inmersos; por ello, es importante que el diseño de estrategias educativas busque integrar las TIC en el aula a través de la creación de escenarios didácticos y actividades tradicionales apoyadas en herramientas tecnológicas visuales y auditivas, pero teniendo en cuenta las aptitudes intelectuales y conocimientos previos que poseen los niños y niñas, lo cual facilita la adquisición de habilidades y destrezas acorde con sus edades.

De acuerdo con los anteriores estudios, se concluye que para el sistema educativo es esencial promover mejoras e innovaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje con relación a los nuevos escenarios mediados por las tecnologías de información y comunicación en especial con la población de primera infancia entre los 5 a 6 años de edad, dado que son pocas las investigaciones que relacionan la influencia de esta educación virtual en un contexto pandémico, que sin duda marcó un precedente en el ámbito de educación formal. Esto a su vez, implica generar metodologías acordes a las necesidades y cambios contextuales que favorezcan la adecuada adquisición y transversalización de los saberes de acuerdo con los derechos básicos de aprendizaje (DBA) y dimensiones del desarrollo para niños y niñas de grado Preescolar.

1.2 Referentes Teóricos

Para el desarrollo de las referencias teóricas en este estudio se aborda la perspectiva del socio constructivismo desde los aportes del psicólogo Lev Vygotsky (1995) y la concepción de educación por parte de Paulo Freire.

1.2.1 Constructivismo: Lev Vygotsky

Para Vygotsky (1978) el desarrollo cognitivo sólo puede darse a partir de las interacciones sociales y las mediaciones culturales, donde el aprendizaje y la adquisición de nuevos conocimientos estarán mediados por el entorno circundante y los diferentes agentes involucrados durante el proceso de enseñanza/aprendizaje con los educandos. Es decir, el aprendizaje significativo dependerá de las diversas interacciones sociales, unas que generan el intercambio de saberes y otras que facilitan las herramientas necesarias para la interiorización de estos saberes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera el autor expone que los procesos de aprendizaje se llevan a cabo a través de la interacción con los otros siendo estos una fuente de estimulación cognitiva, para el desarrollo de las diferentes funciones mentales, en las cuales se hace referencia a aquellas funciones que las niñas y los niños todavía no han madurado o que se encuentran en proceso de maduración, en otras palabras, son actividades en las que se necesita del apoyo y acompañamiento de un adulto. Es así como en la educación formal es importante que los conocimientos sean contextualizados, porque la construcción y adquisición de estos se presenta a través de las múltiples interacciones sociales en las que participan las y los infantes durante su vida.

En tal sentido, este desarrollo es custodiado o asistido por colaboración de terceros y se realiza en torno a la Zona de Desarrollo Próximo, zona que define las funciones intelectuales que están en “proceso embrionario o las que todavía no han madurado”. Ésta representa un constructo hipotético que expresa la diferencia entre lo que el niño puede lograr independientemente y lo que puede lograr en conjunción con una persona más competente, mediador en la formación de los conceptos. Desde la perspectiva constructivista de Vygotsky (1978) se afirma que en las *Zonas de Desarrollo Próximo*, los procesos de aprendizaje siempre estarán mediados por las interacciones sociales, individuales y culturales; dentro de las que la/el docente o acompañante para el diseño de estrategias, debería promover aprendizajes significativos generando el intercambio de saberes para

su desarrollo cognitivo y facilitando las herramientas para la adquisición e intercambio de nuevos conocimientos y saberes. (Vielma y Salas, 2000. pág. 32)

Es así como en muchas de las teorías y metodologías planteadas por diferentes autores en las Ciencias de la Educación se han sumergido en diferentes postulados de esta teoría y han basado sus estrategias principalmente en leyes sobre el desarrollo psíquico y la importancia de la enseñanza. La revista Cubana de Educación Médica Superior (2011) afirma que la zona de desarrollo próximo es “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía del adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Gonzales y otros, pág. 533), de esta forma se puede decir que el aprendizaje que un estudiante adquiera hoy por medio del trabajo colaborativo de un compañero o profesor, podrá adquirirlo el día de mañana de forma autónoma.

No obstante, Vygotsky (1978) plantea que esta zona describe diferentes funciones que hasta el momento no han llegado a su punto límite de maduración, pero estas siguen en proceso; las cuales en el futuro adquirirán la madurez suficiente, logrando en el individuo una retroalimentación y autocorrección del conocimiento. Es así como Vielma y Salas (2000), también plantean que:

El desarrollo intelectual, la habilidad para el pensamiento, se comprende a partir de la unidad de la psiquis y la actividad humana en sociedad. Lo humano se constituye en el punto de intersección entre la ontogénesis del organismo individual y la filogénesis representada en la comunidad cultural (Villarine, 1998). Para Vygotsky, la acción humana utiliza instrumentos sociales como mediadores, los cuales dan a la acción su forma esencial. Por lo tanto, las acciones físicas como las lógicas matemáticas tienen un origen sociocultural (Rodríguez, 1998) (Pág. 33).

1.2.2 Paulo Freire: Educación Problematicadora

Freire plantea dos tipos o modelos de enseñanza, por un lado la educación bancaria la cual considera a la educación como el acto de transferir, depositar y transmitir el conocimiento, en este modelo de enseñanza, todo gira alrededor del educador, considerándolo a este como el único poseedor del saber y el educando centra su atención únicamente en recibir y almacenar la información, ya que se lo considera incapaz de producir o contribuir en la construcción de nuevos saberes, dentro de este modelo se genera un tipo de educación vertical.

Por otro lado, el segundo modelo, la educación problematizadora o liberadora, en la cual los sujetos están en un constante diálogo bidireccional, donde el conocimiento se construye en conjunto educador-educando, fortaleciendo en el educando un sentido crítico y creativo para afrontar los diferentes desafíos que le presente el contexto en el cual habita. Además de ello, la educación problematizadora, es considerada como una educación transformadora que busca en el proceso educativo un desarrollo integral del sujeto involucrado, es por ello la importancia del papel desempeñado por el educador ya que es él o la, encargado de seleccionar las estrategias que conllevan a garantizar el buen desarrollo de las habilidades de las y los educandos.

Adriana B. Revelli (2008) nos indica que:

La educación problematizadora, sirve a la liberación porque permite superar la contradicción Educador - Educando, pues al afirmarse en el diálogo, se hacen Educador - Educando con Educando - Educador. El diálogo pedagógico requiere de no pensar por los otros ni para los otros ni sin los otros, puesto que no es posible el pensamiento auténtico si los otros no piensan también. En el diálogo - que siempre es diálogo pedagógico- el educador en tanto educa es educado con el educando, quien al ser educado también educa; el diálogo no los convierte en iguales sino que conservando su identidad, la defienden y se crean a sí mutuamente. El diálogo funda el acto de enseñar, que se completa y sella en el

de aprender. Educador y Educando se transforman en sujetos del proceso en que crecen fuertes, y en cuya relación los términos autoridad - libertad, no se contraponen. Ser autoridad aquí, supone el estar siendo con las libertades y no contra ellas. Hablar de educación problematizadora exige la superación de la contradicción, para hacer posible la relación dialógica, sostenida en el convencimiento de que: *"Ahora ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los Hombres se educan en comunión, mediatizados por el Mundo"* (Pág. 5)

A su vez Andrews Paiva (2004) expone bajo el planteamiento de Educación Liberadora de Freire que: “Ser Educador en este siglo XXI consiste en propiciar la libertad de pensamiento del ser humano. Ser Educador es luchar por cambiar la visión fatalista del perdedor, quien no puede pensar” (pág. 140) aquello reflejado en el proceso de enseña-aprendizaje es una invitación a que en cada proceso pedagógico se propicie cultivar la creatividad, estimular la curiosidad y el pensamiento crítico, pues a medida que avanzan el tiempo las dinámicas sociales, culturales, económicas varían en especial desde el campo educativo en el cual se van articulando y/o adaptando el desarrollo tecnológico y científico de la sociedad.

También resalta que desde la etapa de la niñez el ser humano tiene la capacidad de comprender la realidad que lo rodea y una de las técnicas para estimular o aportar al desarrollo del pensamiento es lo que denomina como “la técnica de la pregunta” la cual se desarrolla a partir de que el educador genere preguntas relacionadas a su entorno con el propósito de estimular la curiosidad. Por tanto, indica que: “La pregunta pertinente y dirigida propicia respuestas divergentes y creativas, potencia la lógica y criticidad, favorece la reflexión acerca de la tarea de los seres humanos en la sociedad y la relación con sus semejantes, cultiva la actitud investigativa.” (pág. 141)

De tal manera, que desde este planteamiento teórico de la educación popular se establece en su sentir crítico, la libertad de darle lugar a la curiosidad de explorar, preguntarse y preguntar aquello que inquieta al sujeto como un ser autónomo, capaz de reflexionar ante las distintas situaciones contextuales en la cual habita. De forma que los participantes de estos procesos pedagógicos puedan asumir su rol de actores o protagonistas de su proceso de cambio o transformación social. El autor Trujillo (2018) menciona que en el proceso pedagógico desarrollado en educación popular “es muy importante el auto-reconocimiento del individuo y de su realidad, pues quienes no conocen la situación en la que viven difícilmente pueden actuar sobre ella.” (Pág. 378).

Por tanto, con relación a la “Pedagogía de la Pregunta” Freire (1985) menciona que “el educando insertado en un permanente proceso de educación tiene que ser un gran interrogador de sí mismo.” (pág. 6) Aquello posibilita cuestionar, indagar, analizar y reflexionar sus propias ideas o planteamientos para la toma de decisiones. Considerando así que el papel del educador permita la estimulación y profundización en el proceso de aprendizaje del educando con el ánimo de que él o ella permitan aflorar sus ideas, sentires y saberes. “Vuelvo a insistir en la necesidad de estimular permanentemente la curiosidad, el acto de preguntar, en lugar de reprimirlos.” (Freire, 1986, pág. 6). Asimismo, Revelli (2008) resalta que Freire no concibe una escuela que eduque para la libertad, sin un docente que se comprometa en la democratización de la sociedad, lo cual implica comenzar por democratizar el aula, la escuela, los contenidos y su enseñanza, *pues "no hay práctica educativa que no sea política; no hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías. No hay entonces, práctica educativa sin ética"* (Pág. 6)

Considerando lo anterior, en el proceso educativo y de búsqueda de nuevas estrategias educativas es importante comprender que “Enseñar no es transferir conocimientos sino crear las

posibilidades de su producción o de su construcción” (Freire, 2004, pág.12) teniendo en cuenta que el conocimiento es el resultado de las diferentes interacciones sociales y también su construcción debe partir del análisis crítico de la realidad dejando de lado aquella educación bancaria que según Freire limitaba tener una perspectiva más amplia del contexto y realidad social.

1.3 Conceptos Básicos

En este apartado se describen algunas nociones conceptuales que son significativas para la investigación, por lo tanto, su definición está orientada según el contexto del problema en cuestión.

1.3.1 Educación inicial y preescolar

Durante las últimas décadas Colombia ha dado relevancia a la educación inicial y preescolar, desarrollando para ello estrategias que buscan fomentar un desarrollo integral de los niños y niñas del país, ejemplo de ello, son las políticas de atención integral de Cero a Siempre, las cuales buscan servir de apoyo en la implementación de una educación inicial y preescolar de calidad, que responda a las necesidades de la población en edades de cero a seis años. En la Guía de las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar se define:

La educación inicial y preescolar está llamada a promover tres propósitos esenciales al desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas, que garantizan relevarlos como protagonistas, y situarlos en el centro de la práctica pedagógica, y que son comunes a las construcciones que se realizan en el marco de las modalidades de educación inicial y de las instituciones educativas para la primera infancia. Estos propósitos, son el horizonte de la organización curricular y pedagógica y constituyen el conector que articula el trabajo que lideran cotidianamente las maestras alrededor de la indagación, proyección, vivencia y valoración de su práctica:

1. Los niños y las niñas construyen su identidad en relación con los otros; se sienten queridos, y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo.
2. Los niños y las niñas son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.
3. Los niños y las niñas disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo. (MEN, 2017, pág. 43).

Estos lineamientos son importantes dentro de esta investigación ya que establece una relación entre lo que se estipula bajo el marco legal colombiano como educación preescolar, tal como lo indica la Ley General de Educación 115 de 1994 que la define:

Aquella que permite a los niños su desarrollo integral en los espacios biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socioafectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas. Asimismo, se llamará educación preescolar la que se refiere a los niños menores de seis (6) años. Tendrá como objetivos especiales el promover y estimular el desarrollo físico, afectivo y espiritual del niño, su integración social, su percepción sensible y el aprestamiento para las actividades escolares, en acción coordinada con los padres y la comunidad (MEN, 2014, pág. 20).

La reestructuración del sistema educativo y de organismos como el Ministerio de Educación Nacional en una búsqueda por fortalecer las condiciones de los niños y niñas entre los 5 y 6 años de edad, que asisten a los diferentes centros educativos ha contribuido en la construcción de una educación integral, teniendo presente en su quehacer todas las dimensiones de desarrollo del ser y donde se considere a las y los infantes como sujetos plenos de derecho, con características, capacidades y habilidades diferentes, las cuales se deben tener presentes y ser respetadas durante los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje. Es así como en el Decreto 1411 de julio de

2022 del MEN, en su Capítulo 2 orientado a la Educación Inicial y Preescolar, Sección 1 -Aspectos Generales de Educación Inicial, define en su Artículo 2.3.3.2.1.1.:

Es un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente, y estructurado, a través del cual se potencia el desarrollo, capacidades y habilidades, y se promueve el aprendizaje de las niñas y los niños al interactuar en diversas experiencias basadas en el juego, las expresiones artísticas, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor fundamental de dicho proceso.

La educación inicial se enmarca en la atención integral, la cual implica garantizar procesos pedagógicos y educativos con calidad, pertinencia y oportunidad de acuerdo con las características de desarrollo y ritmos de aprendizaje de las niñas y los niños; contribuye en la gestión de las atenciones relacionadas con el cuidado y crianza; salud, alimentación y nutrición; ejercicio de la ciudadanía, la participación y recreación, de acuerdo con las competencias establecidas en la Ley 1804 de 2016 para los diferentes sectores como vivienda, cultura, salud, planeación, prosperidad social, deporte, desarrolladas de forma articulada y complementaria.

La atención integral responde de manera directa al sentido y los propósitos de la educación inicial, lo que se constituye en la base para la implementación de las estrategias y acciones que se requieren para lograr una atención de calidad, que permita que las niñas y niños logren sus realizaciones tal como están planteadas en la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia”.

Por tanto, estas nuevas adecuaciones han ido consolidando el servicio educativo de la primera infancia desde la perspectiva de transiciones las cuales se reconocen como aquellos cambios que enfrentan los niños y niñas a medida que van creciendo, explorando y tejiendo vínculos con su entorno. Estas transiciones se refieren a “la conformación de interacciones que les

permite a los niños y niñas enfrentarse a nuevos retos, conocer nuevas personas y espacios comprendiendo que serán procesos permanentes en la vida.” (ICBF, 2019, pág. 12) estas situaciones no sólo son propias de los niños y niñas, ya que también involucra de manera directa a la unidad de servicio de atención a la primera infancia, agentes educativos y familia o cuidadores como una red de apoyo que al fortalecerla permite la continuidad y permanencia en los espacios educativos.

1.3.1.1 Grado de transición

Uno de los procesos de tránsito que viven los niños y niñas en edad de 5 a 6 años de edad, es el inicio del ciclo educativo formal; con relación al grado transición, éste busca promover el desarrollo y fortalecimiento de habilidades cognitivas, lingüísticas, emocionales y físicas acordes con las características y necesidades de las niñas y niños. Esto se establece por medio de la planeación e implementación de estrategias pedagógicas que garanticen la integralidad en la comprensión y apropiación de habilidades, valores, actitudes, saberes entre otros, que potencian la aprehensión de aprendizajes significativos y básicos para la continuidad en el ciclo educativo y social. De igual manera el Decreto 1411 de julio de 2022 del MEN establece la obligatoriedad del grado de transición y lo articula al sistema educativo, definiendo en su artículo 2.3.3.2.1.1:

“Edad para el ingreso al grado obligatorio. El ingreso de las niñas y los niños al grado obligatorio de transición se promoverá cuando cumplan cinco (5) años de edad, y deberá orientarse por la comprensión holística y la integralidad del desarrollo. Esta edad es un referente para organizar la prestación de este grado, pero no debe ser un criterio por el cual se restrinja la garantía y acceso a la educación, de acuerdo con lo establecido en el artículo 67 de la Constitución Política y el artículo 17 de la Ley 115 de 1994”. Y, en su artículo 2.3.3.2.1.2:

“*Ciclos.* La educación inicial en el marco de la atención integral se organiza en dos (2) ciclos atendiendo a los ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje de las niñas y los niños, así, (i) el primero abarca desde el nacimiento hasta antes de cumplir los tres (3) años de edad, y (ii) el segundo ciclo comprende desde los tres (3) años de edad hasta antes de cumplir los seis (6) años de edad. El primer ciclo de la educación inicial podrá incluir atención dirigida a mujeres gestantes para fortalecer el rol de la familia en los primeros años de vida. Este ciclo no tendrá una división por grados, los grupos se organizarán de acuerdo con el proceso de desarrollo y características de las niñas y los niños. El segundo ciclo corresponde a los tres grados de la educación preescolar a la cual se refieren los artículos 15 y 18 de la Ley 115 de 1994, estos son, prejardín, jardín y transición. De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 67 de la Constitución Política, que define el grado transición como el primer grado obligatorio de la educación formal, éste sólo podrá ser ofrecido por establecimientos educativos debidamente reconocidos por las Entidades Territoriales Certificadas en Educación; los otros grados podrán ser prestados por otros oferentes”. En el párrafo, de este mismo artículo, se establece que “para el grado transición y con base en lo establecido en el artículo 2.4.6.1.2.4 del presente decreto, la relación será de entre 20 y 25 niñas y niños máximo por docente en zonas urbanas, y entre 15 y 18 niños y niñas máximo por docente en zonas rurales”.

1.3.2 Habilidades Integrales

Con base a la ley 1804 del 2016 en su artículo 4 “Definiciones” concibe el desarrollo integral como “el proceso singular de transformaciones y cambios de tipo cualitativo y cuantitativo mediante el cual el sujeto dispone de sus características, capacidades, cualidades y potencialidades para estructurar progresivamente su identidad y su autonomía.” (pág. 2) Relacionamos este apartado de la presente ley dado que es un concepto propio en educación inicial y que permite

fundamentar cómo a partir de esas interacciones con diversos actores, entornos y/o situaciones que se presentan en el contexto de los niños y niñas les permite ir descubriendo habilidades que se reflejan al explorar y apropiarse de aprendizajes, talentos, destrezas, entre otros aspectos característicos de cada ciclo vital (maternal, de 1 año y medio a 3 años, preescolar y transición), que fomentan su autonomía, saberes, participación y toma de decisiones para la identificación y construcción identitaria.

De manera que nos permite situar el concepto de habilidades integrales a partir de aspectos cognitivos, motrices y socioemocionales que se estimulan desde la relación con otros niños, niñas, adultos y con su entorno social y cultural pues, “el sentido de cooperación y la posibilidad de “ponerse en los zapatos del otro, los lleva a reconocerse como seres diferentes y singulares, pero que hacen parte de un grupo, una familia o una cultura.” (MEN, 2017. Pág. 95) por tanto, en la niñez es fundamental que estas interacciones posibiliten desarrollar un sentido de participación, apropiación y reconocimiento de ellos como sujetos de derecho que desde edad temprana integran una familia, sociedad y territorio. Asimismo, se entiende que “la educación inicial como proceso pedagógico intencionado, planeado y estructurado, propone oportunidades, situaciones y ambientes para promover el desarrollo de los niños y las niñas, de acuerdo con sus circunstancias, condiciones y posibilidades. Así mismo, considera que los niños y las niñas en cualquier momento de su desarrollo disponen de capacidades diversas y de un acervo de habilidades, construcciones y conocimientos con las que se relacionan y comprenden el mundo; es así como aprenden en la interacción consigo mismos, con los demás y con el medio que los rodea” (MEN, 2017. Pág. 25).

A partir de los referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral, establecidos por el MEN (2014), se considera que para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la primera infancia, es fundamental la articulación de las actividades rectoras como eje transversal en el quehacer, asumidas como estrategias pedagógicas, en tanto contribuyen a diversos aprendizajes donde

el juego, la exploración del medio, el arte y la literatura, aportan al desarrollo de habilidades integrales que, desde la comunicación, el reconocimiento de sí mismo, la participación, la movilidad, la autonomía, la narrativa oral y la grafía, entre otras, les permite a las niñas y los niños comprender e identificar la manera como conciben los distintos espacios que conforman en su cotidianidad.

Vygotsky (1979), señala que todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto, aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño. (Citado por Carrera y Mazzarella, 2001. pág.43)

Teniendo en cuenta lo anterior, es fundamental para la promoción de las habilidades integrales en primera infancia comprender quienes son los niños y niñas que forman parte de este nivel educativo, considerar sus características y particularidades desde su individualidad, como sujetos de derechos, diversos y con unas singularidades, cuyo proceso de aprendizaje se da en una constante interacción con los demás, con el medio que los rodea y consigo mismos, para que la acción educativa esté intencionada hacia un proceso que articule con integralidad sus dimensiones de desarrollo (cognitivo, comunicativo, estético, corporal y espiritual) y las condiciones sociales y culturales en las cuales los niños y las niñas están inmersos.

1.3.3 Aprendizaje Significativo

Si bien, se parte del reconocimiento que todos los niños y las niñas tienen saberes previos, acogiendo la perspectiva de la construcción sociocultural de Vygotsky, donde las interacciones sociales y las mediaciones culturales son factores claves, se ve necesario traer el concepto del aprendizaje significativo, en tanto este estudio se desenvuelve en una experiencia del contexto escolar, en la cual, dicho concepto fue relevante en el proceso de ajuste para afrontar las condiciones generadas por la declaratoria de emergencia por Covid 19, en tanto no era posible la interacción cara a cara entre maestras, niñas y niños, como tampoco la creación de ambientes

pedagógicos propicios al intercambio, el diálogo y la exploración, pues se orientó la realización de clases virtuales y la interacción de y con las familias mediante plataformas digitales y WhatsApp. Asimismo, con la comprensión que el grado transición busca preparar el inicio de la vida escolar, situando una serie de conocimientos (alfabetización básica o inicial) de habilidades (pensamiento matemático) y destrezas (sociales, de lenguaje y motrices) que se deben provocar y fortalecer en las niñas y los niños para su desarrollo integral y aprendizajes como procesos interrelacionados.

Para Ausubel (1983) el aprendizaje significativo es la relación entre conocimientos nuevos y los previos que hacen parte del contexto en el que cada niño o niña se desarrolla y en los que se ponen en juego las experiencias cotidianas ganadas a lo largo de la vida a través de la interacción con otros. Es así como para este autor, la nueva información no puede ser arbitraria, primero, se debe respetar la estructura cognitiva que permita la adquisición y almacenamiento de nuevos conceptos a largo plazo, segundo, esta hace que el *Aprendizaje Significativo* se diferencie de un simple aprendizaje mecánico.

La esencia del proceso de aprendizaje significativo está, en la relación no arbitraria y sustantiva de ideas simbólicamente expresadas con algún aspecto relevante de la estructura de conocimiento del sujeto. De esta interacción, emergen para el aprendiz los significados de los materiales potencialmente significativos (o sea, suficientemente no arbitrarios y relacionables de manera no-arbitraria y sustantiva a su estructura cognitiva). En esta interacción es, también, en la que el conocimiento previo se modifica por la adquisición de nuevos significados (Vygotsky citado por Moreira, 1997. pág. 2).

En este sentido, Moreira (1997) agrega que:

La atribución de significados a las nuevas informaciones por interacción con significados claros, estables y diferenciados ya existentes en la estructura cognitiva, que caracteriza al aprendizaje significativo subordinado, o emergencia de nuevos significados por la

unificación y reconciliación integradora de significados ya existentes, típica del aprendizaje supeordenado, en general, no se producen de inmediato. Al contrario, son procesos que requieren un intercambio de significados, una “negociación” de significados, típicamente vygotskyana.

Para Ausubel, el ser humano tiene la gran capacidad de aprender sin tener que descubrir. Excepto en niños pequeños, aprender por recepción es el mecanismo humano por excelencia para aprender. Las nuevas informaciones, o los nuevos significados, pueden darse directamente, en su forma final, al aprendiz. Es la existencia de una estructura cognitiva previa adecuada (subsumidores específicamente relevantes) lo que va a permitir el aprendizaje significativo (relación no arbitraria y sustantiva con el conocimiento previo). Pero el aprendizaje por recepción no es instantáneo, requiere intercambio de significados. En la óptica vygotskyana, la “internalización” de significados depende de la interacción social pero, así como en la visión ausubeliana, pueden presentarse a la persona que aprende en su forma final. El individuo no tiene que descubrir lo que significan los signos o cómo se usan los instrumentos. Él se apropia (reconstruye internamente) de esas construcciones por la vía de la interacción social”. (Pág. 9)

Es así que la mediación permite la construcción de aprendizajes significativos, en tanto las maestras y maestros deben planear de manera intencionada y flexible, reconocer las inquietudes e intereses de niñas y niños, para proponer acciones que favorezcan sus aprendizajes y desarrollo integral (corporeidades, experiencias infantiles, modos relacionales-interacciones, procesos comunicativos). El grado transición debe asegurar que el paso de la Educación Inicial y Preescolar a la Educación Básica Primaria sea armónica, de ahí que se deban propiciar condiciones que favorezcan y faciliten la integración a la vida escolar, desde el ajuste de horarios, de actividades cotidianas, complejizar la motricidad (uso de cuaderno lineado), la proposición de retos por

maestras y maestros a partir de las preguntas e intereses de niñas y niños, como también del reconocimiento de la realidad de la vida escolar que les espera, para construir nuevas oportunidades de aprendizajes, sin desconocer que aunque se plantean desde el MEN orientaciones para que la transición sea armónica, existen expectativas y exigencias hacia las niñas, los niños y las maestras desde una perspectiva tradicional tanto de la escuela como de las familias, de ahí, que el concepto de aprendizaje significativo haya sido clave para la valoración y alcance de lo realizado por las maestras a cargo del grado transición del Colegio Francisco de Asís en el período de aislamiento social y cuarentena durante la pandemia en el año 2020.

1.3.4 Estrategias pedagógicas

Entendidas como el conjunto de acciones que desarrolla el agente educativo, conllevando a un proceso de planeación, implementación y evaluación pedagógica, dirigido a un determinado grupo de población. Su propósito es facilitar el aprendizaje de los niños y niñas, tal como lo mencionan los lineamientos técnicos para la primera infancia del ICBF (2021) definen que son “acciones pedagógicas intencionales y estructuradas que respondan a las necesidades, capacidades, habilidades e intereses de niñas, niños, mujeres gestantes y sus formas particulares de desarrollarse, aprender, interactuar, interpretar el mundo y de reconocer al otro en medio de su diversidad.” (pág. 9)

Por tanto, la implementación de actividades y herramientas lúdico-pedagógicas, ayudan a estimular diversos aprendizajes, la autonomía, la participación, el trabajo colectivo, entre otras características esenciales que orientan un buen desarrollo integral correspondiente a los diferentes ritmos de aprendizaje de los niños y las niñas en la primera infancia. También se toma en consideración el papel de la/el educador quien establece una responsabilidad y compromiso de promover en el servicio educativo experiencias pedagógicas que permitan la aprehensión e

interpretación de las diversas situaciones o acontecimientos en los que están inmersos las y los educandos.

En relación con las estrategias pedagógicas, el documento No. 20 Sentido de la educación inicial (2014) indica que “No son técnicas, recetas, pasos ni métodos a seguir mecánicamente. Son selecciones intencionales de quien educa, por considerar que con esos instrumentos o medios logra generar los propósitos y planes propuestos.” (pág. 80) en este sentido las estrategias pedagógicas consideran importante articular las funciones del adulto que crea, implementa y acompaña en el proceso pedagógico para el desarrollo integral de las habilidades de los niños y niñas, y con ello, se establece disponer de diversos recursos y/o materiales pedagógicos, ambientes acondicionados a las necesidades de los educandos y disposición actitudinal y de tiempo que permiten desarrollar el servicio educativo.

Por ello, las estrategias pedagógicas deben ser “coherentes con las intencionalidades de formación propuestas en el proyecto pedagógico, pues las estrategias se constituyen en camino para el logro de dichas intencionalidades” (pág. 80) pues, “las estrategias orientan y organizan el trabajo pedagógico, en tanto responden a la pregunta de cómo este se lleva a cabo y se estructura. Son la maestra, el maestro y el agente educativo quienes eligen y disponen estas estrategias para ofrecer a las niñas y los niños las posibilidades de desarrollo, organizando los recursos, tiempos, ambientes e intencionalidades” (pág. 81)

Lo anterior permite concluir que el sentido de la educación inicial se construye a partir de la intencionalidad pedagógica y de la articulación integral del juego, la literatura, el arte y la exploración del medio como actividades rectoras que permiten el dinamismo y aprehensión de la acción pedagógica, mediante estrategias que posibilitan un tránsito armónico hacia una mayor complejidad del conocimiento, ya que se busca generar “un proceso de articulación que reconozca los procesos, capacidades, conocimientos, saberes y experiencias de las niñas y los niños durante

su paso por la educación inicial, para hacerlos más sistemáticos, de manera que favorezcan su acercamiento a las construcciones disciplinares.” (Sentido de la educación inicial, 2014. pág. 83)

1.3.5 Educación Virtual

La educación es sin duda un acto constante en el ciclo de vida del ser humano, que a medida que la sociedad evoluciona exige innovación y calidad para su desarrollo y aprendizaje. En los últimos años, la globalización mediática del siglo XXI ha marcado distinción en ámbitos sociales, educativos, culturales y económicos, desde el ámbito educativo se mencionan distintas modalidades educativas que involucran la virtualidad.

“En la actualidad la gestión del conocimiento se encuentra influenciada por el uso constante de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) implementadas paulatinamente en el proceso educativo, mediante la incorporación de diferentes modalidades como: E-Learning, B-Learning y el M-Learning. La educación virtual ha resultado ser uno de los nuevos métodos de enseñanza- aprendizaje que utiliza como herramienta principal la tecnología para impartir la educación de forma remota, rompiendo las barreras del tiempo y el espacio. Según Rivera Cabrera, Viera Díaz, & Pulgarón Decoro (2010: 147): La educación virtual es una vía para el aprendizaje que se caracteriza por su dinamismo e interactividad. Se basa en un modelo cooperativo donde intervienen profesores y alumnos a pesar de estar separados por una distancia física. La tecnología juega un papel importante, pues a través de ella se ponen a disposición facilidades que incluyen la transmisión de voz, video, datos, gráficos e impresión” (Gutiérrez y Díaz, 2021, Págs. 134-135)

“Por otra parte, es importante mencionar que un modelo educativo basado en la educación virtual se debe centrar en el docente, el estudiante, los aprendizajes interactivos, el material didáctico y el proceso de evaluación para el logro de los objetivos planteados y no en las TIC como instrumento principal. Al respecto García Aretio (2007: 7) menciona que “el cambio que conlleva el E-learning

no reside en el uso de las TIC sino en la concepción de la formación por parte del educador” (Ídem. Pág. 136).

La declaración de la emergencia sanitaria, económica, social y ecológica por parte de la Presidencia de la República, trajo varias decisiones de gran impacto, una de ellas fue la interrupción de las clases presenciales tanto en instituciones públicas educativas como en los colegios privados, lo que demostró las brechas y desigualdades existentes en Colombia relacionadas con la conexión a internet y por ende con procesos de alfabetización digital, “estudiar en la casa significaría en la mayoría de los casos, pasar de una educación presencial a una educación virtual, esto es, a una propuesta educativa caracterizada por el hecho de que tanto docentes como estudiantes no se encuentran físicamente en un espacio común, dado que los intercambios y dinámicas se llevan a cabo mediados por tecnologías y en espacios temporales que pueden ser sincrónicos o asincrónicos” (Renault y Núñez, 2020, citado por Espinel, 2021. pág. 2).

La inmediatez de esta situación no dio tiempo de adaptarse a la manera de enseñar y aprender en esta nueva modalidad de formación, que puso en evidencia las diversas variables del proceso educativo: el acceso a los recursos, el rol del estudiante virtual, las habilidades tecnológicas de los docentes y el comportamiento en un mundo digital; estas sobresalieron como un punto de quiebre, que deja ver que el éxito del aprendizaje en un modelo de educación virtual se aleja del hecho de tener solamente una conexión a internet (Espinel, 2021. pág. 3).

La decisión de la suspensión de las clases presenciales y la orientación de desarrollar “trabajo académico en casa” como lo definió la normativa proferida en el momento de la emergencia por COVID-19, hace necesaria una mirada al concepto de Educación Virtual, dadas las desigualdades sociales y territoriales, las brechas tecnológicas existentes, las orientaciones y el recurso *Aprender Digital: Contenidos para todos* del MEN que dejaron a disposición de las condiciones de las instituciones educativas y de la dinámica de los colegios privados el quehacer

mediante el uso de diferentes métodos, algunas veces enunciados como Educación en Línea, Educación a Distancia, Educación mediada por el uso de TIC, Educación Virtual y Educación Remota por emergencia en el caso de la Educación Inicial, todas ellas mediadas por TIC, pero con diferentes características.

Para el doctor en ciencias humanas Rafael Nieto (2012) plantea que:

La Educación Virtual nos ofrece, hoy en día, un océano de posibilidades para el logro no solo de las mentadas metas del milenio tan cacareadas por los organismos internacionales sino, también, para armonizar y poner en juego la verdadera unidad en la diversidad, propia del ser humano, a través de infinidad de procesos cognitivos, reales, simbólicos y virtuales (pág. 146)

Con ello, marca una intencionalidad en los aprendizajes al incorporar una amalgama de recursos informáticos, comunicativos y tecnológicos que potencia una virtualidad en la educación comprendiendo que no hay mayor distinción entre ambos conceptos dado que recurrir a ellos, es situar un papel importante para los agentes educativos en especial si se aporta a garantizar el derecho a la educación universal concordando con las necesidades y particularidades de quienes están en calidad de estudiantes.

Para Albert Sangrà doctor en ciencias de la educación y especialista en tecnologías para el cambio social, establece que enseñar y aprender en la virtualidad (2001) es un método que al igual que el modelo presencial favorece a la aprehensión de conocimientos y la deconstrucción de otros, este autor indica que:

Su valor reside en la posibilidad que nos brinda este medio de reinterpretar, de repensar la educación y sus mecanismos. Las teorías del aprendizaje, las metodologías, la didáctica, la comunicación, etc., deben resituarse ante un espacio, el de la virtualidad, que se nos presenta abierto a todo tipo de posibilidad de creación. Un camino nuevo a explorar y que

debemos tener presente para afrontar los retos formativos que se nos plantean en el nuevo milenio. (pág. 129).

De manera que hacer uso de estos recursos de mediación en el sistema educativo debe favorecer tanto a la formación del profesorado como del estudiante, donde el primero se convierte en un facilitador en el proceso de aprendizaje y el segundo cumple un rol más activo y autodidacta. Sin embargo, desde la experticia del autor hace referencia a unos factores esenciales a considerar para el desarrollo de un método educativo virtual estos son: Accesibilidad, Modelo de Aprendizaje, Modelos de Docencia, Estilo Organizativo-Cultural, e Interculturalismo, la relación sinérgica de estos componentes darán paso de manera óptima a la promoción de espacios educativos virtuales acordes a las necesidades de la población.

Para Barrientos & Otros (2022): “La educación virtual, también conocida como enseñanza *online* por sus métodos asociados al aprendizaje, se define como el proceso que se asocia a la conexión de manera telemática y en donde la docencia y el estudiantado no comparten un lugar físico para el desarrollo del proceso educativo.

Es importante mencionar que la educación virtual considera sus propias normas y funcionamientos, por lo cual la transforman en un modelo pedagógico que, comparado con la educación presencial, no es efectivo para poder homologar el proceso de aprendizaje que se logra de manera sincrónica y presente (Lozano, 2021)”.

Paralelamente, en un proceso de formación educativa regular suelen estar establecidas las competencias digitales, para la autora Virginia Caccuri (2018) están relacionados a distintos marcos de referencia de acuerdo con las necesidades y niveles de alfabetización de la población estudiantil, en este caso hace relación a seis puntos de denominación; (1.) La información y alfabetización informacional, (2.) Comunicación y colaboración, (3.) Creación de contenido digital, (4.) Seguridad, (5.) Resolución de problemas y pensamiento crítico, (6.) Competencias

pedagógicas. (pág. 8) cada uno desarrolla habilidades diversas que están sujetas a adaptaciones acordes a los avances y carencias educativas y sociales de la población.

No se trata solo de equipar a las aulas con conectividad y equipamiento informático; esto sin duda es necesario, pero no suficiente. La experiencia demuestra que, en la medida que las competencias digitales no están integradas al diseño curricular -y, por lo tanto, no existe un marco de referencia común- el aprovechamiento de los recursos es algo opcional y generalmente reservado para aquellos docentes que tienen una mayor afinidad con las aplicaciones y dispositivos informáticos. (pág. 9)

Por lo anterior, la autora expone las carencias en la implementación adecuada de las políticas educativas relacionadas a las TIC en la malla curricular con ello se evidencia su uso “opcional” y poco frecuente en las distintas áreas educativas. Sin embargo, se reconoce que la educación con TIC se ajusta a las actualizaciones y modificaciones constantes de innovación informática y tecnológica.

En ese sentido, Güiza (2022) indica que:

Es importante señalar que la educación virtual está fundamentada en el aprendizaje a diferencia de la presencial que se basa en la enseñanza, de este modo no se trata sólo de trasladar el material del aula presencial al aula virtual (Yong, 2017), sino de generar material adecuado para guiar el aprendizaje de los estudiantes que responda a las demandas de este nuevo escenario educativo. La educación virtual debe hacer posible la incorporación de nuevas tecnologías de simulación, gamificación y recursos de realidad mixta, entre otros, que conduzcan a los educandos por nuevos senderos hacia la sociedad del conocimiento de este nuevo periodo histórico. La enseñanza online favorece el acceso a los contenidos y las comunicaciones, facilita el aprendizaje cooperativo y el intercambio, y al mismo tiempo permite la individualización de la enseñanza-aprendizaje”.

A su vez, Ligarretto (2020) plantea que: “La mayoría de las instituciones no está implementando una modalidad educativa virtual en un sentido amplio. Se están desarrollando clases remotas con mediación de tecnologías, pero ello no implica modificar de fondo prácticas de educación propias de un escenario análogo.”

La tecnología no debe cumplir una función instrumental para el ejercicio de la práctica docente; la didáctica en la virtualidad implica concebir ritmos de aprendizaje, modificar el rol docente, trabajar tendencias educativas para la mediación tecnológica, flexibilizar la evaluación, entre otros aspectos. La producción de Ambientes Virtuales para el Aprendizaje (AVA) requiere un abordaje interdisciplinario. Allí el diseño instruccional cumple un papel fundamental como estrategia para identificar las bases pedagógicas, actividades, contenidos, nivel de interacción y tiempos propios de una dinámica virtual. El trabajo en los espacios asincrónicos (offline) debe ser mayor que los espacios sincrónicos (video llamadas) y esto implica cambios para docente y estudiante, quienes van acompañados de intenciones pedagógicas orientadas a una generación digital (Pesquisa Javeriana # 67).

1.3.6 Educación Popular

Abordamos el concepto de educación popular desde una perspectiva de la educación orientada al fortalecimiento de saberes y aprendizajes con base en las realidades en las que se encuentran inmersos los individuos. Es decir, que desde la educación popular se busca promover espacios pedagógicos intencionados a la participación activa, el pensamiento crítico y el accionar desde una reflexión profunda que contribuye a la formación de sujetos políticos con disposición y capacidad para la acción de cambio en sí mismo y en la sociedad. Mario Kaplún (2002) menciona que “ya no se trata, pues, de una educación para informar (y aún menos para conformar comportamientos) sino que busca formar a las personas y llevarlas a transformar su realidad.” (pág. 45)

Es por ello, que esta concepción se desliga de la educación tradicional en la cual la mecanización, y la reproducción de contenidos no permiten explorar o aflorar las mentes del educando. Al contrario, podemos decir que es una apuesta hacia una educación problematizadora o liberadora, que busca que la participación del educando sea completamente activa e intencionada hacia una lectura crítica de las realidades que aquejan los contextos social, cultural, económico y político de la sociedad. “Porque sólo participando, involucrándose, investigando, haciéndose preguntas y buscando respuestas, problematizando y problematizándose, se llega realmente al conocimiento” (Mario Kaplún, 2002. pág. 47.)

En este sentido Zapata (2013) define que:

Para Freire la conciencia es parte del compromiso histórico que implica que los hombres y las mujeres asuman un papel de sujetos que hacen y rehacen el mundo. Por este motivo el proceso no termina jamás, ya que significa lograr que los seres humanos sean protagonistas de su propia historia y que la educación esté fundamentada en relaciones de igualdad y en la exigencia de reflexiones, críticas y compromisos por la transformación de la realidad.

Encontramos entonces que la Educación Popular es el resultado de las necesidades de los grupos y clases sociales más explotadas, que encuentran la vía para romper con los esquemas de la sociedad cerrada. Es una concepción que propicia el desarrollo de un pensamiento crítico a partir de la práctica sistemática de la reflexión y el debate sobre las experiencias de vida de los participantes. En esta situación deben encontrarse muy bien delimitados los componentes didácticos del proceso educativo, evidenciando la particularidad de que este se puede propiciar en un contexto abierto, fuera de las aulas. Esto involucra modelos de ruptura, de cambio, de transformación total.

Cuando hablamos de Educación Popular nos referimos, sin duda, a una pedagogía crítica cuyos intereses están centrados en crear sociedades más justas y en lograr el *empoderamiento* de

los individuos para que estén en una posición de mayor y mejor control sobre sus vidas en todos los ámbitos, económico, político, social y cultural. Si en esto se centran los intereses de la Educación Popular, llegamos a la conclusión de que sus objetivos sólo pueden alcanzarse mediante un proceso de emancipación que permita a los sectores oprimidos y explotados constituirse en sujetos capaces de transformar sus circunstancias de vida, a través de una toma de conciencia que problematice las relaciones sociales y las prácticas de poder. (Pág. 13). Por tanto, podemos mencionar que la educación popular desde ese carácter emancipador permite que los sujetos reconozcan y reflexionen desde cada espacio pedagógico en el que se desenvuelven, las necesidades y potencialidades tanto individuales y/o colectivas que permitan el fortalecimiento de su rol en sociedad.

Además, el concepto de educación popular también se articula desde el ámbito educativo formal, ya que permite en ella hablar de modelos educativos inclusivos y diversos, tal como lo menciona la autora María Rosa Godal (2020) quien concibe la educación popular desde el ámbito educativo formal como aquella que:

Se inscribe en la disputa por modelos educativos incluyentes de las diversidades. Esos modelos educativos entienden a la educación como un derecho humano y un bien común en los que sus propuestas pedagógicas promueven la dialogicidad y la problematización como formas intrínsecas al hecho educativo. (pág. 71)

Pensar en “la educación como derecho y bien común”, es garantizar a una sociedad múltiples beneficios individuales y colectivos pues se busca que desde esa construcción propia identitaria de la persona se permita reflexionar y tomar acción ante las distintas situaciones que lo rodean y con ello compartir y crear experiencias y/o aprendizajes que favorecen su interpretación e interacción del mundo que está habitando.

Por ello, abordar la educación popular con énfasis en la niñez fortalece la esperanza a una sociedad futura que a través de sus voces participantes nos permita “reconocer al niño como un sujeto capaz de leer y contar al mundo, participar en decisiones relacionadas con su vida, no niega la necesidad de cuidado y protección.” (Paulo da Silva, 2020. pág. 126) aquello nos permite comprender cómo desde los núcleos protectores que son familia- escuela -comunidad facilitan entretejer aprendizajes que promueven en los niños y niñas la comunicación, la creatividad, el fortalecimiento de lazos afectivos y practicar valores que potencian su construcción como ciudadanos.

Este niño poderoso, curioso y creativo necesita un educador, una educadora, también poderosa, que propicie contextos que favorezcan la expansión de la lectura del mundo por parte del niño; lectura que puede llegar a ser cada vez más crítica. Desde esta perspectiva, su función no es hablar de la realidad mostrando a los niños lo que es, según el ojo adulto, sino instigar la curiosidad de los niños y niñas para que ellos y ellas puedan, activa, creativa y colectivamente; desvelar la realidad y transformarla. (Paulo da Silva, 2020. Pág. 133)

Lo anterior, es posible desarrollarlo por medio de lo que Freire denomina pedagogía dialógica, en la cual la curiosidad y el indagar por medio de la pregunta y el diálogo permiten gestar espacios pedagógicos creativos que llevan a la participación activa y fortalecer el pensamiento crítico. Uno de los ejes centrales es la comunicación donde la escucha por quien educa no solo debe estar orientada en lo que se expresa verbalmente si no también esas construcciones del lenguaje que se posibilitan a través de observar las expresiones, gestos y formas que acompaña las palabras. Para algunos autores lo anterior hace referencia a una pedagogía que da reconocimiento al silencio como una manera de comunicar a través de las expresiones, la autora Paulo da Silva (2020) indica que:

El silencio en el trabajo pedagógico con los niños significa abrir un canal de comunicación en el que todos y cada uno puedan aprender unos de otros. Aquí, niño y educador/educadora enseñan y aprenden, despojándose de tantos condicionamientos a menudo impuestos por el mundo adulto. (Pág. 134)

Aquello nos permite reconocer en la educación popular la importancia del diálogo como una acción comunicativa intencional que inquieta y moviliza a quien participa de su proceso educativo. Por ello, es fundamental que el quehacer del educador o educadora avive o dé mayor participación a ese niño o niña interior que hay en cada uno, pues así posibilita que el ejercicio educador esté orientado a una curiosidad, exploración y juego genuino que, acompañado de la imaginación, el creer y crear, enriquezca el proceso educativo.

1.4 Referentes Metodológicos

A continuación, se desarrollan los referentes metodológicos dando cuenta del enfoque, método y técnicas empleadas para la recolección de información, como también la población seleccionada y actividades específicas, que posibilitan dar exactitud y veracidad al estudio en cuestión.

Esta investigación se inscribe en el enfoque cualitativo porque “explora de manera sistemática los conocimientos y valores que comparten los individuos en un determinado contexto espacial y temporal” (Bonilla y Rodríguez, 1997 pág. 86) aquello orientado a describir y analizar fenómenos sociales que emergen en la cotidianidad de los sujetos de una comunidad específica. De modo que se asoció al paradigma analítico; ya que permite estudiar estas problemáticas sociales a través de una reflexión profunda que posibilita establecer diversas alternativas de solución y/o respuesta desde una apuesta en común que integra la experticia y saberes de los sujetos partícipes. Por tanto, Quiroz Et al. (2002) menciona que:

Facilitan la comprensión y explicación de los sentidos que se encuentran ocultos detrás de la cotidianidad de las acciones e interacciones de los sujetos con su entorno, posibilitando el hacer evidente las causas que motivan a los actores de una realidad a interactuar en ella, a habitarla y a configurarla de una manera determinada. (pág. 65)

Por lo tanto, es una investigación de tipo descriptivo, cuyo método se basó en el estudio de caso, el cual permite conocer y comprender la situación objeto de estudio desde sus características y particularidades, facilitando el análisis e interpretación de la información recopilada durante el proceso investigativo. Para Martínez P (2006) en pág. 167 citando a (Yin, 1989), se plantea que:

No obstante, el método de estudio de caso es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, mientras que los métodos cuantitativos sólo se centran en información verbal obtenida a través de encuestas por cuestionarios.

Asimismo, Martínez (2006) define que:

Las investigaciones realizadas a través del método de estudio de caso pueden ser: descriptivas, si lo que se pretende es identificar describir los distintos factores que ejercen influencia en el fenómeno estudiado, y exploratorias, si a través de las mismas se pretende conseguir un acercamiento entre las teorías inscritas en el marco teórico y la realidad objeto de estudio. (Pág. 171).

En el mismo sentido, Roberto Hernández Sampieri (2014) plantea que:

Como cualquier otro diseño o método, los estudios de caso permiten analizar una gran variedad de fenómenos, desde situaciones o eventos inusuales hasta interacciones complejas (Timmons y Cairns, 2009) y responder a diversos planteamientos de problemas de investigación. Green (2011), Robson (2011), Mertler y Charles (2010), así como Armenian (2009), identifican algunas funciones o propósitos de los estudios de caso:

1. Generar descripciones vívidas de individuos o fenómenos.
2. Identificar patrones de un fenómeno en su ambiente natural.
3. Explicar las causas y cómo ocurren fenómenos, identificando sus causas.
4. Proveer datos para evaluar procesos, programas, individuos o ambientes.
5. Ilustrar descubrimientos.
6. Resolver problemáticas sociales, industriales, administrativas, económicas, políticas y de otro tipo. (pág.2)

Es así como en relación con la problemática enmarcada en esta investigación, el método de estudio de caso permitió analizar y reflexionar las contribuciones que trae consigo la implementación de la educación virtual en estudiantes de grado transición que se encuentran en el ciclo vital de aprehensión de habilidades integrales para el desarrollo de su educación formal y social desde un escenario virtual empleados en tiempos pandémicos en el año 2020, en tanto la experiencia vivida durante la pandemia, es extraordinaria, implicó saltar de lo presencial a la virtualidad cotidiana con niñas y niños de 5 años, fenómeno que no se había presentado anteriormente y que sólo volverá a ocurrir en caso que se declaren otras pandemias.

1.4.1 Contexto y población

El Colegio Francisco de Asís, se encuentra al oriente de la ciudad de Cali, en la comuna 7, ubicado dentro de un sector industrial que presenta un alto grado de contaminación, relacionada con el inadecuado desecho de los residuos, como también con distintos tipos de contaminación, tal como se menciona en el Proyecto Educativo Institucional -PEI (2019) “emisión de gases, el vertimiento de residuos industriales al sistema de alcantarillado, el manejo inadecuado de residuos sólidos, el excremento de mascotas, la contaminación auditiva...”(Pág. 11) esta última se debe a la cercanía con la base aérea Marco Fidel Suárez y al tránsito e implementación de maquinaria industrial.

Para el año 2020 ofreció servicios educativos a 610 estudiantes, desde educación preescolar, básica primaria y secundaria hasta el grado décimo; la institución busca a través de sus gestiones institucionales, garantizar la permanencia de sus estudiantes y una formación de calidad académica y humana; las directivas se enuncian hacia la comunidad como un plantel “semiprivado” debido a su participación en el programa de *Ampliación de Cobertura Educativa* de la Secretaría de Educación Municipal, sin embargo, en realidad es de carácter privado acorde con lo establecido en la Ley 115 de 1994. Por otro lado, la institución cuenta con convenios de formación complementaria generando espacios de capacitación y preparación para la vida laboral a través de la articulación con entidades de educación técnica como el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y espacios para el aprovechamiento del tiempo libre por medio de la formación artística musical institucional.

Por otro lado, dentro de las estrategias de mitigación para continuar con la prestación del servicio educativo durante la pandemia, la institución realizó ajustes a su PEI; entre ellos cabe resaltar que durante las semanas del 16 al 30 de marzo de 2020, las actividades escolares fueron no presenciales para los estudiantes que contaban con conectividad, llevándose a cabo el desarrollo de talleres y actividades complementarias de refuerzo articuladas con la implementación de plataformas digitales como Google, Classroom y plataforma Norma educa evoluciona; para los estudiantes que no contaban con acceso a internet se entregaron en las instalaciones del colegio, guías impresas de trabajo, de acuerdo al pico y cédula establecido por las entidades gubernamentales.

A partir del 20 de abril de 2020, las actividades escolares se desarrollaron a través de encuentros virtuales por medio de videoconferencias, para ello se implementó la plataforma Zoom. Además de las actividades escolares, los procesos evaluativos también debieron ajustarse y modificarse para lograr una armonía en el proceso escolar, por ello, para evaluar los diferentes

procesos formativos se tuvieron en cuenta: asistencia, participación y entrega de las actividades académicas en las plataformas: Classroom, plataforma institucional Q10 y entrega en físico en las instalaciones del colegio. En términos generales la institución debió asumir retos y realizar diferentes cambios y ajustes en el componente de gestión académica para poder continuar con sus procesos escolares.

De acuerdo con la información encontrada en el informe de gestión académica 2020 los ajustes se llevaron a cabo de la siguiente manera: en los planes de estudio se realizaron adecuaciones curriculares y ajustes a las planificaciones académicas semanales; en la asignación académica, las competencias de la malla curricular se adecuaron para darle continuidad a la educación virtual a través de videoconferencias y el desarrollo de actividades por medio de la plataforma de Classroom. El calendario académico, se modificó de acuerdo con directrices emitidas por la Secretaría de Educación Municipal, donde se estableció adelantar el periodo de vacaciones escolares; además internamente el consejo directivo del Colegio Francisco de Asís aprobó la extensión del primer periodo académico.

En cuanto a los horarios de clase y criterios de evaluación, se realizaron ajustes de acuerdo a los encuentros virtuales, para ello se tuvo en cuenta dar un tiempo de espera prudente entre clases y se flexibilizaron los criterios de evaluación teniendo en cuenta la asistencia, participación y trabajo en clase durante los encuentros virtuales; en las estrategias didácticas, inicialmente se realizó un trabajo no presencial soportado mediante el trabajo por guías y talleres asignados a través de la plataforma de Classroom y a partir del 20 de abril de 2020, se implementaron las actividades académicas virtuales a través de videoconferencias llevadas a cabo por las plataformas de Zoom y la plataforma institucional Q10.

Asimismo, en la gestión académica se realizaron ajustes razonables al manual de convivencia, planteando la implementación de actividades de refuerzo, de apoyo y nivelaciones

teniendo en cuenta las necesidades escolares de los y las estudiantes. En cuanto a las experiencias significativas para la mitigación del Covid-19, se convocó a reunión con madres/padres de familia en grupos reducidos para evitar aglomeraciones, con el objetivo de socializar a las familias, las estrategias y medios de comunicación a implementarse para dar continuidad al proceso escolar; en el caso de las familias que por diversas circunstancias no asistieron al encuentro, se realizaron llamadas telefónicas para divulgar la información.

La población atendida por la institución proviene de barrios aledaños como: Las Ceibas, Alfonso López 1 etapa, Fepicol, San Marino, Cali Bella, Los Pinos, Las Veraneras y en un porcentaje menor de los barrios La Nueva Base, Poblado Campestre, y Tejares de Salomia. Está constituida por una variedad étnica afrodescendiente, indígena y mestiza, de estratos socioeconómicos 1 y 2. Las familias del grado transición en general se caracterizan por estar conformadas mayoritariamente por madres cabeza de hogar y familias donde los padres o madres se encuentran trabajando en el exterior por lo cual los menores están a cargo de los abuelos u otro acudiente. Las y los estudiantes se destacaron por su curiosidad y agilidad en el manejo de herramientas tecnológicas lo cual facilitó su proceso de aprendizaje, ya que durante el desarrollo de las clases mostraron independencia para realizar sus quehaceres académicos y en el caso de quienes no contaban con acceso a internet se optó por facilitar de manera impresa guías de trabajo a las cuales podían acceder de manera fácil y segura con el cumplimiento de las normas de bioseguridad establecidas.

Ahora bien, para este trabajo de investigación, la población de estudio son las docentes del grado transición, la maestra Lina Arango, licenciada en Educación Infantil, con una amplia experiencia de más de diez años trabajando con primera infancia y la maestra Natalia Castillo, estudiante de la Licenciatura en Educación Popular, con una experiencia de tres años dentro del campo de la educación formal, quienes de manera cooperativa lideraban y organizaban las

estrategias pedagógicas a desarrollar con los y las estudiantes. Se contó con la participación de 56 estudiantes donde 24 eran niños y 32 eran niñas, divididos en Transición 1 jornada mañana y Transición 2 jornada tarde, cada grupo estaba conformado por 28 estudiantes matriculados para el año lectivo 2020.

1.4.2 Técnicas de Recolección de la Información

Para dar un apropiado desarrollo de los objetivos planteados fue necesario utilizar diversas técnicas de carácter descriptivo y analítico que permitieron establecer el acercamiento y reconocimiento de las estrategias pedagógicas implementadas en el proceso de educación virtual en el grado transición.

Se implementó una entrevista semiestructurada a las docentes que acompañaron el proceso educativo, entendiendo la entrevista como una técnica que permite “un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio.” (Díaz Et al. 2013. Pág. 163).

Igualmente Sampieri (2014) define que en la indagación cualitativa los instrumentos no son estandarizados, sino que se trabaja con múltiples fuentes de datos, que pueden ser entrevistas, observaciones directas, documentos, material audiovisual, etc. (pág. 397), puntualizando que dentro de la entrevista cualitativa, “las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” estableciendo un marco de flexibilidad, intimidad y ajustada al ritmo, lenguaje y comunicación de la persona entrevistada (pág. 403).

Este contacto directo permitió profundizar en las estrategias y dinámicas pedagógicas que posibilitan asumir de manera integral los nuevos retos que trajo consigo el proceso de enseñanza virtual en los y las estudiantes del grado transición.

De igual manera, se aplicó una encuesta a las familias de los estudiantes de grado transición a través de Google formularios, la cual contenía preguntas relacionadas con el acceso a internet y la disponibilidad de recursos tecnológicos para la participación de las actividades escolares.

La encuesta es una técnica de recolección de información que permite a través de la implementación de cuestionarios elaborados por el investigador, identificar y/o profundizar en aspectos relevantes que se relacionan con los sujetos de estudio y el problema de investigación.

Buendía Et.al (1998) menciona que:

La encuesta como un método de investigación, capaz de dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida de información sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida. Con esta información el investigador pretende: a) describir las condiciones de la naturaleza existentes, b) identificar normas o patrones con los que se puedan comparar dichas condiciones y c) determinar las relaciones que existen entre acontecimientos específicos (pág. 120).

En cuanto a las fuentes documentales, se dispuso para la identificación y análisis de la información de las planeaciones pedagógicas semanales, planes de clase organizados por proyectos pedagógicos en cada período y reportes evaluativos.

Otra de las técnicas que se desarrolló fue la observación directa, implementada a las docentes y estudiantes del grado transición 1 y 2. La cual se entiende “como la modalidad que es realizada directamente por el investigador. Se aplica en el laboratorio o en el campo de ocurrencia del hecho social. Se trata de un levantamiento de información primaria...” (Centeno & De la Garza. 2014, pág. 210). Es decir, que esta técnica de investigación cualitativa permite a quienes investigan

recopilar información de primera mano a partir de observar sin interacción alguna las distintas situaciones en las que se encuentren inmersos los sujetos de estudio.

Del mismo modo, Sampieri (2014) indica que mediante la observación directa se puede contar con “descripciones de lo que estamos viendo, escuchando, olfateando y palpando del contexto y de los casos o participantes observados. Regularmente van ordenadas de manera cronológica. Nos permitirán contar con una narración de los hechos ocurridos (qué, quién, cómo, cuándo y dónde)” (pág. 371). Además, es “factible observar cuestiones inusuales y el investigador puede captar datos directos de los participantes y el ambiente” (pág. 417). De acuerdo con el panorama pandémico en el que se llevó a cabo el desarrollo de esta técnica, cabe resaltar que se hizo uso de plataformas digitales como zoom que facilitaron la comprensión de las dinámicas pedagógicas establecidas por las docentes y estudiantes en sus encuentros sincrónicos en virtualidad.

1.4.3 Organización y análisis de la información

Para Sampieri (2014) “la recolección y el análisis ocurren prácticamente en paralelo; además, el análisis no es uniforme, ya que cada estudio requiere un esquema peculiar” (pág. 418) el autor basa su argumento en diversos autores que abordan el estudio de caso como un método de investigación cualitativa en el cual se plantean algunos propósitos de análisis:

- 1) explorar los datos, 2) imponerles una estructura (organizándolos en unidades y categorías), 3) describir las experiencias de los participantes según su óptica, lenguaje y expresiones; 4) descubrir los conceptos, categorías, temas y patrones presentes en los datos, así como sus vínculos, a fin de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema; 5) comprender en profundidad el contexto que rodea a los datos, 6) reconstruir hechos e historias, 7) vincular los resultados con el conocimiento disponible y 8) generar una teoría fundamentada en los datos.(pág. 418)

De acuerdo con lo anterior se procedió a categorizar la información obtenida en el trabajo de campo, considerando los objetivos propuestos en esta investigación.

Desde la perspectiva de Bonilla y Rodríguez (2005) se indica que:

Una vez categorizada y codificada la información, es decir, fraccionada en sus componentes más simples y organizada en los archivos correspondientes, se inicia una labor de recomposición de los datos, seleccionando las categorías más relevantes para dar respuesta a las principales preguntas y objetivos de estudio (pág. 260)

De acuerdo con lo anterior, se establecieron cinco (5) categorías de clasificación, que permitieron vislumbrar de manera organizada datos relevantes de la experiencia educativa con el grado de transición en el año 2020 y de manera consecutiva facilitar a las investigadoras el proceso de análisis para la reflexión, las cuales se describen a continuación:

1. Creación y refuerzo de vínculos socioafectivos (apoyo y gestión de emociones):

Entendemos por vínculos socioafectivos como aquellos que se inician a partir del relacionamiento o interacciones sociales individuales y grupales que realiza una persona en su entorno y que permite el reconocimiento de expresiones afectivas y/o emocionales, lo cual es una acción fundamental para el bienestar integral de las personas en sociedad. Por tanto, en esta categoría se identifican y/o reconocen los vínculos socioafectivos que se lograron establecer en el proceso de formación académica virtual en el contexto pandémico, de relacionamiento entre las niñas y los niños; las y los estudiantes con sus docentes; las familias y docentes y, entre las mismas docentes.

2. Capacitación y formación docente para el uso de herramientas tecnopedagógicas para los procesos de enseñanza aprendizaje: En esta categoría se identifica si las docentes contaban con saberes previos (habilidades, conocimiento, experiencias) relacionados al uso y aplicación de las herramientas tecnológicas para el ámbito educativo y

además de ello, reconocer si desarrollaron actividades de aprendizaje que les permitieran profundizar, ampliar e innovar su conocimiento en el uso de estas herramientas.

3. **Estilo organizativo institucional:** en el desarrollo de esta categoría se busca describir de qué manera los directivos del colegio Francisco de Asís, direccionaron el paso de educación presencial al desarrollo de una educación virtual aquella que se ve reflejada en las acciones pedagógicas desarrolladas por las docentes, que permitieron dar continuidad al proceso formativo de las y los estudiantes.

4. **Competencias pedagógicas:** Hace referencia a las estrategias pedagógicas implementadas mediante la educación virtual en procura de alcanzar los objetivos educativos que corresponden al grado de transición acorde con el desarrollo integral de los y las estudiantes.

5. **Alfabetización digital:** orientada a identificar el tipo de habilidades que se desarrollaron o adquirieron las familias con relación al conocimiento, acceso y uso de la tecnología de información y comunicación - TIC, para el desarrollo de los encuentros formativos virtuales en los cuales fueron partícipes.

A partir de estas categorías se desarrolló un análisis que evidencia el proceso pedagógico empleado en los espacios y encuentros virtuales, enfocado hacia el reconocimiento de los aportes de las clases virtuales en el desarrollo de habilidades integrales en las y los estudiantes de grado Transición del Colegio Francisco de Asís.

La siguiente es la matriz metodológica que se estableció para el desarrollo del proceso de investigación:

Tabla 1

Matriz metodología

Objetivo general: Reconocer los aportes de las clases virtuales para el desarrollo de habilidades integrales en las y los estudiantes de grado Transición del Colegio Francisco de Asís, durante el periodo de pandemia en el año 2020.				
Objetivo específico	Categoría de análisis	Subcategoría de análisis	Fuente información	Técnicas
Identificar las estrategias pedagógicas desarrolladas en pandemia mediante clases virtuales con el grado transición del Colegio Francisco de Asís	- Capacitación y formación docente para el uso de herramientas tecnológicas para los procesos de enseñanza aprendizaje. - Estilo organizativo institucional. - Alfabetización digital.	-Estrategias Pedagógicas -Educación Virtual -Grado Transición	- Análisis del contenido de los documentos - Transcripción de las entrevistas y encuesta - Transcripción de las observaciones. - Análisis de las propuestas institucionales empleadas para la virtualidad. - Planeaciones de la maestra	- Revisión documental - Entrevista a las docentes. - Encuesta a familias o acudientes. - Observación directa.
Analizar las estrategias pedagógicas desarrolladas en pandemia mediante clases virtuales con el grado transición del Colegio Francisco de Asís en el período 2020	- Creación y refuerzo de vínculos socio afectivos (apoyo y gestión de emociones). - Competencias pedagógicas. - Alfabetización digital.	-Experiencias de aprendizaje -Aprendizaje significativo -Habilidades Integrales	- Transcripción de las entrevistas - Transcripción de las observaciones - Planeaciones de la maestra	- Entrevista a las docentes. - Observación directa.
Reflexionar desde la perspectiva de la educación popular, en torno a las estrategias pedagógicas implementadas para el desarrollo de habilidades integrales de las y los estudiantes del grado transición.	- Competencias pedagógicas.	-Educación Popular -Estrategias Pedagógicas	Análisis de contenido de la revisión documental	Revisión documental.

Fuente: Elaboración propia

Capítulo 2. Estrategias Pedagógicas desarrolladas en pandemia con el grado transición del Colegio Francisco de Asís

El presente capítulo hace referencia a los diferentes lineamientos y estrategias para la atención integral de los niños y niñas de cero a seis años, esto se expone desde lo general a lo particular abordando lo relacionado a la primera infancia a nivel nacional y local; seguido se centra el interés en el contexto institucional del colegio Francisco de Asís en el grado transición, lo cual, permite identificar algunas de las estrategias pedagógicas desarrolladas mediante la educación virtual.

Desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) bajo la Ley 115 de 1994 “Ley General de Educación”, la cual expresa las normativas y regulaciones fundamentales para el servicio público educativo formal e informal, se plantea la educación preescolar como un servicio educativo ofertado con el fin de promover el desarrollo integral de los niños y las niñas. En el Decreto 2247 de septiembre 11 de 1997 establece en su artículo 11° tres principios fundamentales para la orientación curricular A. Integralidad; B. Participación; C. Lúdica, los cuales recogen desde la integralidad, un espacio pedagógico que posibilita el autoconocimiento, la autonomía, intercambio de experiencias, reconocimiento del entorno, trabajo cooperativo, el juego como ente dinamizador del aprendizaje, entre otros aspectos que se articulan con la participación de las familias, docentes y educandos. De la misma manera, en el artículo 13 se expresan las directrices para la organización y desarrollo de las actividades y proyectos lúdico-pedagógicos que integran las dimensiones de desarrollo humano. De acuerdo con el objetivo de este estudio resaltamos algunos puntos que dan base a la intención en el desarrollo de estrategias pedagógica, destacando lo siguiente:

La importancia de la identificación, generación y creación de situaciones y ambientes lúdicos que permitan reconocer e interactuar con el entorno “natural, familiar, social, étnico, y

cultural, como base para la construcción de conocimientos, valores, actitudes y comportamientos.” (pág. 3) Además, también se hace referencia en la importancia de desarrollar procesos de análisis y la reflexión que permitan la interpretación del entorno y situaciones en las cuales están inmersos los educandos, de manera que posibilite ser partícipe para la formulación y resolución de conflictos que se puedan generar en ambientes educativos, familiares, sociales y comunitarios. Otro factor para resaltar es la comunicación, aquella que involucra el fortalecimiento del lenguaje, medios tecnológicos y materiales que faciliten al educando la capacidad de expresar, explorar sus ideas, sentimientos de manera creativa.

A partir de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre Ley 1804 del 2016 eje rector de los procesos a desarrollar en la educación inicial; se establece en su artículo 2° atender y garantizar el desarrollo integral de la población de primera infancia mediante el desarrollo de diversas “acciones intencionadas y efectivas encaminadas a asegurar que en cada uno de los entornos en los que transcurre la vida de las niñas y los niños existan las condiciones humanas, sociales y materiales para garantizar la promoción y potenciación de su desarrollo.” (pág. 1)

En el artículo 5° de la misma ley, expone que la educación inicial es un derecho de obligatorio cumplimiento que se enmarca en “un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central de dicho proceso.”

Lo anterior nos permite establecer cómo la educación inicial es un derecho legalmente constituido en el cual su intención fundamental es garantizar una educación orientada al buen desarrollo integral de los niños y las niñas en el país. De acuerdo con nuestro proceso investigativo estos artículos fundamentan la importancia de reconocer aspectos característicos en cuanto a las

bases que dan sentido al proceso de enseñanza en menores de seis (6) años, articulando diversas acciones guiadas desde un enfoque diferencial que reconoce la participan de este grupo población en la sociedad, estableciendo que su proceso educativo sea orientado a reconocer desde sus individualidades y colectividades el desarrollo pleno de sus capacidades y potencialidades a nivel cognitivo y socioafectivo.

Por último, a partir del Decreto 1411 del 2022 mediante el cual, se reglamenta la educación inicial como servicio educativo para las niñas y los niños menores de seis (6) años, de conformidad con lo dispuesto en la Ley 115 de 1994, Ley 1098 de 2006 y la Ley 1804 de 2016, estableciendo sus disposiciones generales, definiendo la organización del servicio, su prestación y las responsabilidades de los prestadores del servicio de educación inicial y las entidades territoriales. En el apartado Sección 2 “Organización de la Prestación del Servicio de Educación Inicial” Subsección 3 “Aspectos Pedagógicos”, menciona que toda institución que preste el servicio de transición debe realizar las adecuaciones al Proyecto Educativo Institucional (PEI) lo cual debe ir orientado desde los referentes técnicos a cargo del Ministerio de Educación Nacional quiénes brindan los lineamientos que componen el marco de atención integral de la educación inicial.

Asimismo, en su Artículo 2.3.3.2.2.3.4. Valoración y seguimiento del desarrollo y aprendizaje. “Comprende la documentación del proceso de desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños, en relación con sus capacidades y potencialidades, la identificación de las circunstancias que los favorecen o no y la definición de las acciones necesarias para fortalecerlas o superarlas, según sea el caso” (pág. 9) Algunos propósitos de este artículo es indicar lo que deben hacer los establecimientos educativos en el proceso de seguimiento al desarrollo, siendo la observación y la escucha claves para la recopilación de información que derive en informes cualitativos, con el fin de realizar una valoración que facilite “fortalecer, ajustar y reorientar las acciones educativas de acuerdo con las características, los intereses y las necesidades de las niñas y los niños para potenciar

su desarrollo y aprendizaje” (pág. 9) De acuerdo con lo anterior las instituciones educativas deben adaptar esta normativa con base a las necesidades y características de la población a la que brindan el servicio.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente y dando cumplimiento a las directrices y orientaciones emitidas por el Ministerio de Educación Nacional, para la prestación de servicios educativos en las instituciones educativas del régimen privado y del tipo de contratación mediante cobertura educativa, en la circular N.º 20 del 16 de marzo de 2020 “Medidas adicionales y complementarias para el manejo, control y prevención del coronavirus (COVID-19)” y dando cumplimiento a lo que en ella se establece, el colegio Francisco de Asís implementó un modelo de educación virtual mediado por plataformas digitales como, zoom, classroom, google y en especial la plataforma institucional Q10; la cual es un software de Microsoft, que facilita realizar ejercicios de asignación y entrega de tareas o trabajos, además de propiciar la comunicación entre docentes y estudiantes. En esta plataforma cada estudiante ingresaba con un usuario y contraseña asignado por la institución educativa. Para facilitar la comprensión de los lectores sobre las herramientas de esta plataforma institucional, a continuación, realizamos una descripción detallada de esta:

La plataforma Q10 cuenta en su bandeja de inicio, con varias opciones entre ellas la opción académica, donde el usuario debía darle clic y seleccionar la herramienta, aulas virtuales, donde se encontraba cargada las diferentes asignaturas o áreas académicas que se cursaron durante el año escolar. Al momento de ingresar a cada una de las aulas virtuales (dimensiones), el usuario para este caso los estudiantes del grado transición, podían visualizar que cada una de las lecciones se encontraban organizadas por semanas. Dentro de cada lección las docentes contaban con las siguientes herramientas para organizar la información: contenidos, tareas, foros o cuestionarios.

Las herramientas de contenido y tareas, facilitaron la organización de las actividades a desarrollar con los niños y niñas, en estas las docentes organizaron su planeación de manera

semanal y teniendo en cuenta el horario de clase, la información se subía de manera detallada orientando de forma clara y precisa el trabajo que cada estudiante con ayuda de su acudiente debía realizar, como las páginas de libros Consentidos integrado C, ejercicios de motricidad, rutinas, ejercicios de aprestamiento, entre otros. Para el caso de la herramienta de tarea, las docentes solicitaban al estudiante adjuntar evidencias fotográficas de algunas actividades desarrolladas en algunas de las dimensiones, cada tarea contaba con una fecha de inicio y cierre, dando un plazo de entrega por actividad de dos semanas, una vez finalizada la fecha de cierre el estudiante ya no podía adjuntar su evidencia y debía justificar su falta.

Por último, las herramientas foros y cuestionarios; el docente en el foro, plantea una pregunta o tema de discusión en las cuales el estudiante tiene la opción de dejar su comentario frente al tema. En la herramienta de cuestionarios, el maestro o la maestra puede realizar Quiz o exámenes con preguntas abiertas o cerradas, cada cuestionario cuenta con un número límite de intentos el cual es determinado por el docente. Cabe resaltar que estas dos últimas herramientas fueron implementadas por parte de coordinación y rectoría, quienes la utilizaron para realizar los primeros acercamientos de los usuarios con la plataforma.

Otra de las plataformas implementada durante la contingencia sanitaria fue la plataforma Norma educa evoluciona, la cual sirvió como herramienta de comunicación académica entre los docentes y estudiantes, en ella, los estudiantes y docentes encontraban los módulos de la editorial de norma de las áreas básicas como: matemáticas, ciencias sociales y naturales, lenguaje e inglés. La comunicación entre los docentes y estudiantes se llevaba a cabo a través de mensajes y comunicados utilizando la herramienta comunicaciones; otra herramienta importante de esta plataforma era el calendario y mis cursos, las cuales le facilitan al docente organizar de manera semanal y mensual encuentros, tareas y actividades para el desarrollo de las diferentes clases. Además, cada estudiante podía encontrar de manera digital los diferentes módulos de trabajo y

material de apoyo para el desarrollo de sus actividades. Cabe aclarar que esta plataforma, fue implementada con los y las estudiantes de los grupos del grado cuarto en adelante y para el caso de transición solo se implementó con el área de inglés, en la que la maestra a cargo del área organizó sus actividades semanales.

Por lo anterior, en el grado Transición 1 jornada mañana y Transición 2 jornada tarde, se tuvieron que implementar estrategias que facilitaran la participación e inclusión de todas las y los estudiantes. Para dar continuidad al proceso escolar, se partió de la organización y diseño de planeaciones académicas que involucraban a madres/padres de familia o acudientes ya que los sujetos se encontraban en una etapa donde se necesitaba del acompañamiento y orientación para la transición a la educación formal, que implica desarrollar una serie de nociones y actividades donde los procesos comunicativos y los modos relacionales (interacciones consigo mismos, con los pares, con los adultos y con sus entornos) son fundamentales, por ello, se propusieron unas actividades que en su mayoría iniciaban con el desarrollo de un juego, entendido como un “contexto de escucha” de las capacidades y potencialidades de las niñas y los niños, donde las y los maestros y los agentes educativos pueden realmente reconocerlos desde la multiplicidad de sus lenguajes, como sostiene Malaguzzi (2001). Y, como un derecho que debe ser garantizado y que “invita a comprender que la niña y el niño viven en el juego y para el juego, y en esta medida se genera una actitud crítica y reflexiva frente a los espacios en los que crecen y sus condiciones” (Documento 22. El juego en la educación inicial, 2014, pág. 18); seguido de una actividad de mesa tomado del módulo consentidos integrado C que consiste en la agrupación de diferentes fichas de trabajo, donde cada una facilita el desarrollo de los diferentes temas establecidos para el grado de transición, o con la elaboración de una manualidad, para posibilitar un ambiente de experimentación con materiales al alcance en el entorno del hogar.

Además, se implementaron estrategias que permitieran de manera oportuna y pertinente dar respuesta a los diferentes retos que trae consigo una educación virtual, teniendo en cuenta que no todos los estudiantes contaban con conectividad y acceso a dispositivos electrónicos, por lo que, se reorganizaron las planeaciones académicas y se diseñaron estrategias acordes a un modelo de enseñanza que propiciara un ambiente que facilitara la interacción, socialización y comunicación entre las docentes y estudiantes. El desarrollo de las actividades escolares se basó en el trabajo sincrónico, las cuales se llevaban a cabo durante el encuentro virtual y actividades asincrónicas, las cuales se desarrollaban en el tiempo que las y los estudiantes consideraran pertinente. El material de trabajo se organizó en la plataforma Institucional Q10 y se entregaron de manera impresa en la institución, las guías de trabajo para aquellos estudiantes que no contaban con acceso a internet.

Para poder continuar con los procesos escolares se ajustaron los horarios de clases, que para el caso de los grados transición 1 y 2, se estableció teniendo en cuenta que los niños y niñas no permanecieran demasiado tiempo utilizando los dispositivos tecnológicos, por esta razón, los horarios se organizaron de la siguiente manera: los días lunes, miércoles y viernes se llevaba a cabo trabajo virtual a través de encuentros utilizando la plataforma Zoom, durante los encuentros se realizaban trabajos en fichas y módulo consentidos C, actividades manuales y artísticas, además de la implementación de juegos tradicionales y juegos interactivos en aplicaciones gratuitas como BUHO BOO y ArbolABC.com que consisten en aplicaciones online con juegos educativos interactivos los cuales contribuyeron en el fortalecimiento y refuerzo de los diferentes temas trabajados por medio de ejercicios prácticos durante los encuentros virtuales.

Otra de las tareas que se llevaron a cabo durante este proceso y que se convirtió en reto para las docentes, teniendo en cuenta las circunstancias generadas por la pandemia, fue la formación e integración de las madres/padres de familia y acudientes en el manejo de las TIC y de los elementos a tener en cuenta para la interacción en el entorno virtual por parte de las niñas y los

niños para el desarrollo de las clases virtuales, de esta forma el trabajo colaborativo entre docentes, familias y estudiantes sirvió para el desarrollo de los diferentes procesos escolares y la promoción de aprendizajes significativos. Las familias y acudientes de cada uno de las y los estudiantes, con los cuales se realizó este proceso investigativo, recibieron diferentes capacitaciones en el manejo y uso de las plataformas digitales (Classroom, Q10, Zoom) las cuales fueron las principales herramientas utilizadas por las docentes para mantener una comunicación asertiva con las madres/padres de familia y acudientes. Durante dichas capacitaciones las familias tuvieron la oportunidad de conocer las diferentes maneras de utilizar las plataformas educativas digitales habilitadas por el colegio, por medio de videos tutoriales desarrollados por las docentes, por medio de los cuales además se evidenció el desarrollo del proceso escolar de cada uno de las y los estudiantes (tareas, actividades, exámenes y notas diarias).

Para la utilización de las aplicaciones durante los encuentros virtuales, con anterioridad las docentes compartían por medio del grupo de WhatsApp de padres de familia y de la plataforma institucional Q10, los enlaces para descargar o ingresar a los espacios virtuales de las aplicaciones. Los días martes y jueves las y los estudiantes desarrollaban trabajo independiente por medio de la asignación de tareas en la plataforma institucional Q10, las actividades a desarrollar se cargaban de manera semanal y las docentes orientaban a la madre, padre de familia o acudiente, mediante la elaboración de videos tutoriales, como se mencionó anteriormente, que indicaban cómo desarrollar paso a paso cada uno de los ejercicios planificados para el día a día.

Es importante aclarar que para el grado transición, el proceso educativo no se realiza por medio de áreas de conocimiento, sino que se desarrolla a partir de proyectos lúdico-pedagógicos elaborados para cada periodo académico, en total en el año se llevan a cabo tres proyectos transversalizados con las dimensiones del desarrollo, a saber: dimensión corporal, cognitiva,

comunicativa, ética, actitudes y valores, estética, socio afectiva y espiritual. A continuación, se describe cada una de las dimensiones de desarrollo implementadas con los grados transición 1 y 2.

Dimensión corporal: Se plantea fortalecer la psicomotricidad a partir del desarrollo de actividades de movimiento, motricidad, agilidad y coordinación, trabajadas desde el propio cuerpo físico de niñas y niños, a través de ejercicios de relajación, ejercicios sensoriales, actividades de movimiento y expresión corporal e identificación y cuidado de cada una de las partes de sus cuerpos.

Dimensión Cognitiva: Se establecen procesos a partir de la implementación de sistemas simbólicos para la resolución de problemas, esto desde la experiencia y relación con los diferentes objetos del entorno en cual se moviliza el niño o niña; dentro de esta dimensión se llevaron a cabo actividades de reconocimiento y conteo de números, secuencias numéricas, diferencias de cantidades y actividades de operaciones simples.

Dimensión comunicativa: Con ella se busca fortalecer la formación de vínculos, sentimientos y la expresión de emociones, donde se visibilice al lenguaje como un medio de comunicación asertiva; se realizaron actividades de reconocimiento de vocales, fonemas M, P, S, L y formación de palabras sencillas con dos sílabas.

Dimensión estética: El niño o niña expresa su capacidad de percibir, expresar y de sentirse consigo mismo y con los otros; implementando el lenguaje artístico como la elaboración de dibujos o trazos donde pone en juego su creatividad e imaginación para expresar sus sentimientos y emociones. Por ello, se desarrollaron con los y las estudiantes actividades creativas de punzado, garabateo con y sin música, rasgado mediante la elaboración de manualidades, fichas o dibujos libres.

Dimensión ética, actitudes y valores: En ella se plantea el fortalecimiento de las relaciones de la niña/niño consigo mismo y con los demás a partir del reconocimiento de las normas, valores

y deberes para el cuidado de la Vida, así como también el reconocimiento de emociones en sí mismos y en los demás seres de su entorno. En esta dimensión se realizan actividades como por ejemplo de rutinas para fortalecer el autocuidado personal, dibujos con sus diferentes características corporales, ejercicios de reconocimiento de las emociones y sentimientos.

Dimensiones socio afectiva y espiritual: En estas dos dimensiones, las actividades desarrolladas se centraron en fortalecer en el niño y niña el reconocimiento de sus sentimientos, emociones y valores éticos y morales a partir de la confianza y respeto consigo mismo y con los seres de su entorno; teniendo en cuenta que el colegio Francisco de Asís es un colegio que profesa un credo católico, el desarrollo de las actividades de la dimensión espiritual se orientaban hacia el amor a Dios y desde el respeto a los demás credos religiosos.

Además de lo anterior, cabe resaltar que en la planificación de las actividades se utilizaron recursos visuales y auditivos como por ejemplo: imágenes, fichas, videos de apoyo, videos tutoriales con el paso a paso para el desarrollo de cada actividad, además se implementaron juegos interactivos que facilitarán la aprehensión de nuevos conceptos; para cada actividad planeada se realizaba su respectivo proceso de seguimiento con el fin de orientar y reforzar aquellos conceptos con los que cada estudiante presenta alguna dificultad.

Considerando que todos los niños y las niñas tienen diferentes ritmos de aprendizaje y buscando respetar sus procesos escolares, se vio la necesidad de realizar actividades de refuerzo a través de encuentros virtuales con aquellos estudiantes que se evidenciaba la necesidad o dificultad para el trabajo con algunas nociones o conceptos, estas actividades de refuerzo se realizaban en contra jornada en horas de la tarde, los días martes y jueves; el trabajo realizado, se orientaba por medio de fichas y trabajos manuales que fortalecieron el reconocimiento numérico y de fonemas básicos, así como también la motricidad fina y gruesa de los niños y las niñas.

Capítulo 3. Análisis de las estrategias pedagógicas desarrolladas mediante clases virtuales con el grado transición del Colegio Francisco de Asís en el período 2020

Desde la educación popular se plantea y vivencia la importancia de conocer a los sujetos pedagógicos, respetando sus propios ritmos de aprendizaje y los múltiples saberes que le habitan, por ello, es indispensable reconocer las diversas experiencias que pueden aportar a la capacidad de enseñar, es así como desde lo vivido en el grado de transición durante el período pandémico del año 2020, se traen las voces de las docentes, las familias y de las niñas y niños, protagonistas del proceso y razón de persistir en el educar desde la primera infancia.

3.1 Creación y refuerzo de vínculos socioafectivos (apoyo y gestión de emociones):

Durante los diferentes encuentros virtuales además de trabajar y fortalecer los conocimientos y habilidades a potenciar correspondientes a grado de transición, surgió la necesidad de llevar a cabo actividades para fortalecer los vínculos socioafectivos en los niños y las niñas. Para ello se implementaron actividades lúdicas donde a partir de juegos, cuentos o actividades manuales se les proporcionaron a los niños, niñas, a familias y acudientes, herramientas que facilitarían en un primer momento identificar las diferentes emociones y en segundo lugar que ellos y ellas aprendieran a gestionarlas para que así logaran pasar de un estado de miedo, ira o tristeza a un estado de calma. Aquí es importante tener en cuenta lo expuesto en la cartilla Desarrollo Socioafectivo: Educar en y para el afecto. Reorganización curricular por Ciclos de la Dirección de Educación Preescolar de la Secretaría de Educación de la Alcaldía Mayor de Bogotá DC (2014):

La socioafectividad debe ser entendida como el proceso mediante el cual los niños, niñas, jóvenes y adultos adquieren el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias para reconocer y controlar sus propias emociones, así como para demostrar afecto y

preocupación por los demás, con el fin de establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y manejar situaciones difíciles (Pág. 24)

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, y que las niñas, niños y docentes no estaban cara a cara en el mismo entorno, sino mediados por la conexión virtual, a continuación, se describen dos de las actividades realizadas por parte de las docentes para brindar apoyo emocional, reforzar los vínculos socioafectivos y contribuir en la gestión de emociones:

- a) Observación del video cuento “El monstruo de los colores”, esta actividad se realizó durante dos momentos, en el primero se inició hablando acerca de las emociones y se preguntó a niños y niñas cómo las describirían. Después se proyectó el video cuento (<https://www.youtube.com/watch?v=mcpup71WmxQ>) que habla de las emociones, identificando cada una con un color y algunas acciones que ellos y ellas sienten en cada una. Después de observar y escuchar el cuento los y las estudiantes realizaron un dibujo representando la emoción que más les llamó su atención y explicaron cómo se sentían con esa emoción.

Esta actividad permitió que:

- Las y los estudiantes identificaran emociones de acuerdo con las diferentes situaciones de su vida cotidiana;
 - Orientar en cómo actuar frente a las emociones de enojo o tristeza para lograr llegar a la calma, utilizando ejercicios de respiración y la técnica de ir contando hasta 10 lentamente.
- b) Diálogo “Mi lugar tranquilo”: las docentes propusieron un diálogo con las y los estudiantes sobre los espacios que les hacían sentir tranquilos y o en calma en sus casas, que pudieran identificar aquellos espacios donde podían autorregular las emociones que

estuvieran experimentando para llegar a un estado de calma. La actividad se realizó en dos momentos:

En el primer momento: se preguntó a cada estudiante si dentro de casa se habían presentado situaciones donde sintieron enojo, ira o tristeza, se preguntó: frente a esa situación: ¿Qué hiciste para lograr estar en calma?

En el segundo momento: cada estudiante realizó un dibujo sobre un octavo de cartulina, del espacio de la casa que le generaba tranquilidad y al cual asistían cada vez que sentían miedo, enojo o tristeza.

Las docentes encontraron que en ocasiones el espacio es externo, por ejemplo, el parque, la casa de los abuelos, pero como se estaba trabajando desde casa y por protocolos de bioseguridad no podían estar en el exterior, cada uno/a estableció dentro de casa un espacio donde se sintieran con tranquilidad, seguridad y calma, un lugar al cual podían asistir cuando sintieran la emoción de enojo, miedo o tristeza para estar en un estado de serenidad.

Desde la perspectiva de las docentes, esta actividad permitió fortalecer en cada estudiante su autonomía, mediante el reconocimiento de situaciones cotidianas donde debía emplear diferentes herramientas que fueron trabajadas durante los encuentros virtuales, con la intencionalidad de contribuir al reconocimiento y autocontrol emocional, así como también, la identificación de espacios o herramientas que les contribuyeron a la regulación de las emociones.

Por otro lado, en el grado de transición se debe transversalizar el trabajo cognitivo con lo emocional, brindando herramientas que le faciliten al estudiante la creación y fortalecimiento de sus vínculos socioafectivos, la auxiliar docente Natalia Castillo plantea:

Es importante tener en cuenta que durante los encuentros virtuales se evidenció que algunos niños y niñas no tenían un buen manejo de la frustración, por lo cual, surgió la necesidad

de realizar actividades que contribuyeran a la canalización y regulación de dicha reacción emocional; en un caso puntual durante un encuentro virtual, se les solicitó a los niños y niñas buscar dentro de casa algunos objetos cuya forma se relacionara con las figuras geométricas que se estaban trabajando, varios estudiantes realizaron la búsqueda de manera autónoma, pero en algunos casos se evidenció la codependencia del estudiante con su acompañante y en un caso puntual, una estudiante se frustró al punto de llorar, lo que no le permitió buscar los elementos solicitados, para lo cual, las docentes primero orientaron que se silenciaron los micrófonos, para luego, concentrar la atención en la niña, invitándola a aplicar la herramienta de contar del 1 al 10, que ya había sido trabajada con el grupo, como medio para la regulación emocional. Con este ejercicio, la niña logró encontrar la calma y pudo ir en busca de objetos que pudiera relacionar con las figuras geométricas, de esta manera, se retomó la actividad con todo el grupo, asegurándose de no permitir señalamientos o detenerse en el momento de ansiedad de la niña, dado que la situación se presentó por la actitud sobreprotectora de la mamá.

Para brindar apoyo a las niñas y niños en la gestión de las emociones, las docentes optaron por realizar actividades donde se fortaleciera la regulación de los miedos, la ansiedad y en ocasiones el pánico que se siente al enfrentar nuevos retos y que aumentó al estar inmersas en un aislamiento preventivo, ya que, tanto desde el rol de docentes, como desde lo sucedido en la experiencia, las emociones tuvieron la misma importancia en la planeación y desarrollo de las actividades ejecutadas para alcanzar los conocimientos y habilidades propuestos acorde con el ciclo vital de las niñas y los niños, entendiéndose que no se puede separar lo cognitivo de lo emocional, por el contrario, se transversalizan para fortalecer los procesos de aprendizaje.

De manera que se reconoce que la creación y fortalecimiento de los vínculos socioafectivos en este periodo pandémico implicó para cada una de las docentes reconocer en sí mismas fortalezas

que le permitieron dar continuidad al proceso formativo, desde el punto de vista de la docente Lina Arango resalta: la creatividad, recursividad, fortaleza, compromiso, paciencia, responsabilidad, asertividad, resiliencia desplegadas en el desarrollo de los diferentes encuentros virtuales, como características y aptitudes que permitieron construir espacios de encuentro pedagógico asumidos desde un campo virtual que generaba miedos e incertidumbres tanto por el rigor académico como por el contexto pandémico en el que se estaba gestando. Ante esto la autora Luz Marilyn Ortiz (2021) expone que desde la perspectiva del docente en el contexto pandémico: “Este nuevo reto nos ha confrontado con nuestros esquemas mentales, algunas veces conservadores, y, nos ha sacado de la zona de confort y comodidad que nos garantizaba la presencialidad.” (pág. 17) por ello, el reconocer aspectos característicos o habilidades que cada persona posee ya sea de índole personal y/o profesional facilitan hacer frente a situaciones adversas para el campo educativo en contexto pandémico, y que en gran medida posibilitaron generar espacios pedagógicos dispuestos a compartir saberes y experiencias formativas mediadas por recursos tecnológicos.

Además, la autora indica que en Colombia algunos docentes a partir de desarrollar encuentros virtuales, “...han confrontado estas nuevas realidades con lecturas multimediales acordes con las necesidades actuales y, vemos, que la creatividad aflora, la forma como los docentes hacen de cada encuentro un abanico de posibilidades creativas que aprovisionan con estrategias pedagógicas multimodales...” (pág. 17)

Es así como encontramos en este caso, que las docentes consideraron la implementación de las siguientes herramientas de apoyo educativo: correos electrónicos, grupos de WhatsApp y llamadas telefónicas a número fijo y al celular, como recursos que posibilitaron mantener contacto con estudiantes y familias y entre las docentes, favoreciendo aspectos relacionados con los horarios de clases, envío de materiales educativos, informar ante las distintas situaciones como, por ejemplo: problemas de conectividad, calamidades domésticas, entre otros. De acuerdo con lo anterior las

autoras Díaz, Melchor y Manchado (2021) mencionan que: El uso de las nuevas tecnologías de la información en el aula proporciona tanto al educador como a los niños y niñas una útil herramienta tecnológica posicionando así a este último en protagonista y actor de su propio aprendizaje. (pág. 13)

Es así como desde la mirada de las docentes se reconoce a través de los espacios virtuales en las y los estudiantes actitudes positivas para la gestión de sus emociones, la docente Lina Arango dice que en sus estudiantes se manifestó “aceptación positiva al cambio, responsabilidad, autonomía, recursividad y compromiso.” Además de los beneficios que aportaron las herramientas de las TIC utilizadas por las docentes para mantener el vínculo socioafectivo en la experiencia educativa, lograron evidenciar que mediante las actividades realizadas se continuaron avances en el desarrollo de niñas y niños, visibles en sus actitudes, en ese sentido, desde la educación popular es importante fortalecer estas actitudes en el educando dado que facilitan el aprendizaje individual y colectivo, los autores Coppens y Van de Velde (2005) exponen algunas condiciones que posibilitan el aprendizaje colectivo, como por ejemplo:

El ambiente y actitudes humanas adecuadas: se necesita que exista un clima de confianza entre las y los participantes que permita sentirse a gusto y no tener temor de ser rechazada/o, a la vez que una motivación y disponibilidad para compartir, con una apertura al diálogo y a aprender de las y los demás, aportando todo lo que esté a nuestro alcance. (pág. 63)

Considerando el contexto pandémico y las dificultades que giraban en torno a ella, podemos comprender cómo diversos aspectos tanto positivos tales como la implementación de distintos tipos de canales de comunicación entre estudiantes-docentes, permitieron disponer de métodos lúdicos como videos, imágenes, música e interactividad con plataformas digitales (YouTube, WhatsApp) para mejorar la experiencia virtual de los y las estudiantes y a su vez fortalecer el vínculo docente-estudiante. Y de los aspectos negativos como la poca interacción física o las dificultades de

conectividad, fueron factores externos que las docentes asumieron como un reto y/o desafío para poder promover la gestión de emociones y la creación de vínculos socioafectivos mediados por las tecnologías de comunicación.

Hablar de las emociones o la afectividad en la escuela es algo que en ocasiones no es tomado con la importancia que se debería; Fernández, Palomero, Teruel (2009) indican que: “La Escuela, sin embargo, no cumple aún las exigencias para una educación socioafectiva porque tradicionalmente ha primado el conocimiento por encima de las emociones, sin tener en cuenta que ambos aspectos no se pueden desvincular” (pág. 35) bajo el análisis de la experiencia educativa del grado de transición podemos considerar cómo esta perspectiva ha ido cambiando, en tanto las docentes lograron en el momento de la declaración del aislamiento social, mantener en el ajuste de la planeación pedagógica las actividades que permitieran el abordaje de las emociones y trabajarlas articuladas con los conocimientos y habilidades a potenciar, esta práctica nos permite reconocer la intencionalidad pedagógica de las docentes, pues pudieron asumir el apoyo y gestión de emociones como un factor esencial que fortalece el desarrollo integral infantil.

3.2 Capacitación y formación docente para el uso de herramientas tecno-pedagógicas para los procesos de enseñanza aprendizaje

La educación virtual sin duda posibilita acceder a un sinnúmero de información y herramientas, que basadas en las intencionalidades del docente permite establecer espacios pedagógicos, dinámicos y lúdicos. Este tipo de herramientas requieren primeramente de conocerlas y navegar por ellas, para así mismo conocer de qué manera pueden ser aplicadas en el quehacer del docente. Por tanto, en el contexto pandémico del año lectivo 2020, las docentes del colegio Francisco de Asís contaban con poco conocimiento relacionado al uso de algunas herramientas tecnológicas, la docente Lina Arango lo describe como:

Todo un reto y desafío para poder llegar a los estudiantes de la mejor manera. Los mayores retos en la implementación virtual en el proceso de enseñanza fue el cómo llegar a los estudiantes desde una pantalla de un computador para que aprendan, hubo la necesidad de buscar las estrategias de enseñanza para lograr que aprendan y para mantenerlos motivados. Además, la institución no estaba preparada para asumir el proceso de educación virtual, en ningún aspecto tecnológico, en los ambientes de clase, en protocolos.

De manera complementaria la auxiliar docente Natalia Castillo indica que:

El reto también involucra a las familias ya que se requiere de su apoyo en un mayor porcentaje comparado con la educación presencial, así que se deben buscar estrategias para lograr que los padres de familia se apropien de los procesos de aprendizaje y enseñanza de sus hijos... Hay que decir que el colegio no tenía plataforma institucional para elaborar clases virtuales. La plataforma la vinieron a adquirir a partir de junio de 2020.

Lo anterior, permite ejemplificar algunos aspectos que consideraron las docentes del grado transición para los reajustes en sus estrategias pedagógicas y a su vez refleja las carencias en avances tecnológicos existentes en el sistema educativo formal, además el poco desarrollo de capacitación y formación docente.

Lo anterior, implicó recurrir a herramientas que usaban con regularidad como, por ejemplo; YouTube, el cual fue utilizado para conocer y profundizar con videos tutoriales acerca de aplicaciones que facilitaran el desarrollo de estrategias pedagógicas. Tal como lo manifiesta la auxiliar docente Natalia Castillo:

Por ejemplo, con el manejo de zoom me preguntaba ¿Cómo se maneja zoom? Era una herramienta que desconocía. Entonces iba a YouTube y escribía - ¿Cómo se puede crear una sala en zoom? Entonces anotaba paso a paso y apuntes.

Es así como el proceso de capacitación docente es entendido como el ejercicio que permite de manera constante realizar actualizaciones o indagar en nuevos aspectos de formación profesional. Esta experiencia educativa se inició de manera autónoma, enfrentándose a lo desconocido, para así darle continuidad al proceso educativo de los niños y las niñas del grado transición y al acompañamiento a sus familias. Dado que, para desarrollar el modelo de educación virtual con estudiantes de 5 y 6 años de edad, es fundamental contar con el acompañamiento de un familiar o un adulto que, desde su rol como mediador, facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante, por ello, se resalta la importancia de brindar orientación a las familias para apoyar la continuidad del proceso académico desde la virtualidad. Ante esto la auxiliar docente Natalia Castillo manifestó lo siguiente:

Nosotras como ellos estamos nuevos en el mundo de las herramientas tecnológicas para las actividades académicas entonces ponerme mucho en los zapatos de ellos, así como a nosotros nos costó trabajo adecuarnos a esto, brindar las herramientas de manera más asequible para que ellos pudieran ingresar a los encuentros y que no se convirtiera en una excusa “-ah es que como no sé manejar eso no puedo entrar a los encuentros”- “ah como no se entrar a Q10 o Classroom no pude subir las evidencias-” entonces para evitar todo esto optamos por hacer unos videos tutoriales.

Dado que implicaba a las docentes un quehacer que debía considerar retos relacionados con el uso de TIC, la auxiliar docente Natalia Castillo, menciona que:

Para la implementación de herramientas tecnológicas debí orientarme para aprender más acerca de su uso, la búsqueda de estrategias que capten el interés de los estudiantes y que a la vez logren alcanzar las diferentes nociones que lleven a un aprendizaje significativo, la búsqueda de nuevas aplicaciones para el trabajo con estrategias lúdicas.

Sin embargo, para el caso de las y los estudiantes que no participaban de los encuentros virtuales, las estrategias pedagógicas se limitaban a la entrega de talleres en físico, para luego ser revisados y realizar la respectiva retroalimentación vía telefónica o WhatsApp por parte de las docentes, lo cual permitía evaluar aspectos a fortalecer en el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas. Sin duda, es una situación que coloca en desventaja a este grupo de población dado que se ve limitada la interacción social y la brecha digital es más notoria, tal como lo hemos mencionado el contexto socioeconómico en el que habitan la mayoría de los estudiantes del grado transición corresponde a un sector social de estrato 1 y 2, por lo que los recursos económicos en situación de pandemia se vieron limitados y priorizados a necesidades básicas como por ejemplo la alimentación. Sin embargo, se considera que la mayoría de las familias contaban como mínimo con una herramienta tecnológica lo cual favoreció en gran medida la continuidad académica. A su vez el cambio a una educación virtual incrementó el uso de los dispositivos electrónicos, los cuales eran compartidos por uno o varios integrantes de la familia, situación que fue afectando en gran medida la participación de los y las estudiantes en el transcurso del desarrollo del periodo académico.

Lo anterior, nos permite reflexionar en la intencionalidad de las estrategias pedagógicas que desde un ejercicio pleno y de calidad educativa se deben considerar para “hacer buen uso de las herramientas pedagógicas, se debe planear la clase de una manera consciente, pensando siempre que sea innovadora, comprometida y buscando que estimule y desarrolle las habilidades del estudiante.” (Cortés, A., García, G. 2017. Pág. 130) aquello lo podemos ver reflejado en la experiencia de los y las estudiantes que contaban con conectividad para los encuentros virtuales y permitió colocar en juego, la creatividad, recursividad y sentir humano de las docentes que le diera lugar a la inclusión educativa desde su accionar pedagógico ya fuese desde la virtualidad y/o de la implementación del taller.

El autor Marcos Raúl Mejía (2015) indica que:

Los dispositivos que se utilizan en cada actividad educativa y pedagógica marcan el horizonte político del educador, es decir, él transforma la sociedad desde el cotidiano de su actuación como educador, y ahí el reconocimiento de cómo el poder está en su actuar concreto y lo lleva a autocriticarse, en el sentido que lo político no es solo el horizonte emancipador de su discurso sino también la manera como anticipa la nueva sociedad en su cotidiano pedagógico, haciendo presente que no hay acción humana y educativa exenta de ser política. (pág. 127)

Desde el sentido que plantea Mejía, las docentes, desde su práctica cotidiana y la necesidad concreta de afrontar las situaciones nuevas del aislamiento y la virtualidad, procedieron a abordar los diversos factores que influían en su proceso de enseñanza, como por ejemplo: su poca formación en TIC que las llevó a capacitarse autónomamente en el uso de herramientas tecnológicas que facilitaron su trabajo educativo y fortalecieron sus prácticas pedagógicas, permitiendo así que sus estudiantes dieran continuidad con su proceso académico.

Consideramos que las decisiones de las docentes de autoformarse, apostar por el abordaje de las emociones y asegurar el mantenimiento de una educación inclusiva, permite reconocer el llamado que hace la Educación Popular frente al quehacer del educador a partir de una instancia política y pedagógica importante para la toma de decisiones que les permita retroalimentar los saberes ya sea desde el acierto o desacierto de sus acciones educativas, siendo importante que aquello este mediado por la reflexión constante para así enriquecer de manera consciente e intencionada el proceso de enseñanza-aprendizaje, tal como lo expresa Freire (1999), en su obra Pedagogía de la Autonomía:

Lo que importa, en la formación docente, no es la repetición mecánica del gesto, este o aquel, sino la comprensión del valor de los sentimientos, de las emociones, del deseo, de

la inseguridad que debe ser superada por la seguridad, del miedo que, al ser “educado”, va generando valor (pág.46)

3.3 Estilo organizativo institucional

En cuanto al estilo organizativo institucional el colegio Francisco de Asís no contaba con recursos tecnológicos y además era muy poca la experticia en el manejo de estas herramientas de manera que fue un proceso de adaptación considerable y difícil para que las docentes desarrollaran una educación virtual de calidad, dado que por parte de las directivas de la institución educativa no se realizaron procesos de capacitación orientados al manejo de las TIC. También es importante reconocer que a nivel nacional no se había previsto un cambio general de todo el sistema educativo presencial a una educación virtual, en tanto las competencias a desarrollar en la educación formal, están referidas a las capacidades para el uso de la tecnología e informática, pero, la mayoría de las instituciones educativas limitan la utilización de estas herramientas para el desarrollo de sus planes de clases, lo que ya configura unas brechas para el estudiantado de cara a una educación virtual. Al respecto los autores Rico y Bosagain (2018) indican que:

No solo se trata proporcionar computadores o dispositivos electrónicos y tener conexión a internet, también se necesita que los profesores estén actualizados para utilizar las TIC de una forma correcta e incorporarlas a sus clases brindando la posibilidad a los estudiantes de tener nuevas herramientas para facilitar su aprendizaje y la comunicación con sus semejantes. (pág. 33)

El colegio Francisco de Asís teniendo en cuenta las directrices emitidas por la Secretaría de Salud y Secretaría de Educación, en un primer momento realizó una reunión con las familias por grupos pequeños de personas evitando así las aglomeraciones y cumpliendo con los diferentes protocolos de bioseguridad, en dicha reunión se explicó el proceso para continuar con las clases por medio de encuentros virtuales y estrategias de trabajo, también se realizó la entrega de material

establecido en la lista escolar, que a inicio del año fue entregado a las docentes y los módulos de trabajo consentidos integrado C.

Para continuar con los procesos escolares virtuales se estableció la entrega de guías de trabajo impresas para aquellos estudiantes que no contaban con conectividad o acceso a herramientas tecnológicas en casa, estas guías eran realizadas por las docentes y en ellas se explicaba el paso a paso para el desarrollo de las actividades semanales; las guías y evidencias del desarrollo de éstas, eran entregadas en la institución por parte de las familias teniendo en cuenta el pico y cédula establecido en la ciudad.

Por otro lado, los canales de comunicación establecidos como grupo de padres por WhatsApp, llamadas telefónicas, comunicados por medio de la plataforma institucional Q10 y Classroom, facilitaron la comunicación y orientación frente a los procesos de cada estudiante, teniendo en cuenta horarios de atención flexibles para las familias. En algunos casos, otra ruta de atención fue video llamadas vía WhatsApp a algunos estudiantes a los cuales se les dificultó totalmente el acceso a los encuentros a través de ZOOM, esto se realizó con el fin de observar y orientar a las familias o acudientes frente al proceso del estudiante.

Durante los diferentes encuentros virtuales, se realizaba retroalimentación a familiares o acudientes de acuerdo a las necesidades y respetando los ritmos de aprendizaje de los niños y niñas, estas recomendaciones partían desde el manejo adecuado de los módulos en cuanto al desarrollo de las fichas de trabajo; para los cuadernos de aprestamiento se explicaba el adecuado agarre de lápiz y colores - el cual debe ser en pinza- al momento de la escritura y coloreado; como también el manejo de los espacios y adecuado uso del renglón en cuaderno de doble línea y de cuadros.

Además, teniendo en cuenta las necesidades que presentaban algunos estudiantes con relación al desarrollo de las actividades y las dificultades en el momento de adquirir nuevos conocimientos se optó como ruta de atención la realización de actividades de apoyo por medio de

encuentros virtuales en contra jornada en horas de la tarde; durante estos encuentros se realizaban actividades de nivelación y refuerzo en las diferentes áreas pero haciendo un mayor énfasis en cuanto a las dimensiones cognitiva y comunicativa ya que en éstas se realizan las primeras actividades de aprestamiento en cuanto al reconocimiento numérico y de figuras geométricas, como también todo lo relacionado al reconocimiento de las vocales y los fonemas M, S, L, P, escritura y reconocimiento de su propio nombre y el acercamiento con sus primeros trazos.

De acuerdo con lo anterior consideramos que el estilo organizativo institucional se orientó en gran medida hacia un liderazgo administrativo de eficiencia, donde los procesos de gestión se basaron en alcanzar metas y dar cumplimiento a las directrices de la Secretaría de Educación Municipal, dejando a un lado estrategias de capacitación docente y más espacios de participación para las familias y acudientes. Para las autoras Graciela Frigerio, Margarita Poggi, Guillermina Tiramonti (1994) dicho estilo eficientista conlleva a una cultura institucional que denominan como “la institución: una cuestión de papeles o expedientes”, donde la manera organizativa en la escuela se relaciona desde estructuras jerárquicas y suele regirse una comunicación vertical, con estas características:

El *modelo de gestión* en esta cultura es un modelo *tecnocrático*. La formalización es el aspecto priorizado. Predominan las estructuras y reuniones formales, los canales formales de comunicación y el memorándum escrito. ...El flujo de informaciones sólo tiene en cuenta las necesidades de los distintos estratos jerárquicos. La información fluye en sentido descendente para transmitir a la base el contenido de las decisiones tomadas en el vértice de la jerarquía y asciende en el caso de que se trate de respuestas a las órdenes. (pág. 10)

En la dimensión pedagógico-didáctica, el acento está puesto en consecuencia en la secuencia y organización de los contenidos y en la definición de las experiencias para su aprendizaje o en el esquema racional en el cual las unidades de contenido se estructuran como resultados

deseables de la instrucción, priorizando con un criterio eficientista el "cómo enseñar". (pág. 11)

En el caso de esta experiencia fue mediante las plataformas institucionales y el módulo consentido integrados C. De manera que encontramos que el Colegio Francisco de Asís, en el contexto pandémico priorizó la actividad administrativa, en sentido de dar cumplimiento al servicio educativo sin considerar las dificultades que se afrontaron de índole económico, social y/o emocional que experimentaron docentes, familias y estudiantes afectando así la labor pedagógica.

3.4 Competencias pedagógicas

Para la continuidad del servicio educativo en el grado transición era importante reconocer algunos aspectos característicos que permiten el buen desarrollo de habilidades integrales en la educación inicial como lo son la interacción social, cultural y los ambientes educativos, los cuales, tuvieron cambios significativos en el paso de la presencialidad a la virtualidad. De acuerdo con el documento No. 20 del MEN “Sentido de la educación inicial” (2014) indica que:

... la educación inicial busca potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven, favoreciendo interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado (Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia, 2013). (pág. 38)

En la educación inicial, los ambientes se comprenden como los ámbitos espaciales, temporales y relacionales en los cuales cada niña o niño desarrolla sus propias experiencias de vida. De igual manera, los ambientes hacen referencia a los sujetos que intervienen, a las relaciones que allí se tejen y a la manera como se apropian y usan los espacios y materiales disponibles para provocar experiencias pedagógicas significativas. (pág. 70)

Considerando lo anterior, estos aspectos cambiaron completamente en el espacio virtual, puesto que desde las directrices de la institución educativa los espacios virtuales se debían regir principalmente en las indicaciones para alcanzar los logros académicos en un lapso máximo de 2 horas por sesión cada 2 o 3 veces por semana. Los encuentros virtuales bajo esas condiciones sin duda representó todo un reto en gran medida de comunicación docentes-estudiantes y además tal como lo menciona la docente Lina Arango: “dificultaba evidenciar afectaciones y trastornos emocionales, al no estar los estudiantes interactuando de manera física y los maestros apreciando los comportamientos que se pueden presentar en las aulas de clases y en los recreos; además, en el ambiente formativo en casa, ya fuese por juegos, televisión, redes sociales, entre otras actividades cotidianas que se realizan en casa hay mayor distracción”.

Sin embargo, es de reconocer que el quehacer de las docentes se orientó con una mayor intencionalidad hacia la lúdica, la exploración, el juego, para que los espacios pedagógicos permitieran una mayor participación y apropiación de los niños, las niñas y sus familias. Ante esto la autora Floralba del Rocío Aguilar (2020) menciona que:

El manejo del espacio virtual en el proceso de enseñanza y aprendizaje en tiempos de pandemia exige transformaciones en la forma de ser, de pensar y de actuar de los sujetos involucrados, conlleva nuevas formas de enseñar y de aprender. (Pág. 221)

En ese sentido, para alcanzar los propósitos de cada una de las dimensiones del desarrollo en el marco de la educación inicial, las docentes definieron las siguientes estrategias pedagógicas, mediante las cuales planearon e implementaron las actividades educativas del grado de transición:

- Fichas de apoyo: consistieron en la elaboración de fichas por medio de imágenes tomadas de internet o de elaboración propia, implementadas como complemento para los conceptos abordados en cada actividad.

- Literatura: mediante selección de cuentos, canciones, videos de YouTube con historias y canciones infantiles, videos tutoriales, uso de aplicaciones interactivas con lo cual se buscó fortalecer las diferentes nociones trabajadas.
- Estrategias Lúdico-pedagógicas: proponiendo juegos donde se buscó motivar a los y las estudiantes en la aprehensión de nuevos conceptos, por medio de la implementación de juegos guiados donde las docentes daban instrucciones claras y sencillas para el desarrollo de estos. El objetivo de cada juego se basó en que el estudiante aprendiera nuevos conceptos de una manera diferente y lúdica.
- Exploración del medio: durante el desarrollo de algunas actividades se emplearon diferentes objetos que se encontraban dentro del hogar como: platos, almohadas, palos de escoba, sillas, etc. Estos objetos permitieron a los y las estudiantes desarrollar ejercicios de coordinación, que asociaran los conceptos trabajados, los clasificaran y diferenciaron de acuerdo con la forma, color, textura, entre otros.
- Resolución de problemas: articulando juegos, diseño de retos y desafíos que fomentaron en los estudiantes la búsqueda de alternativas para la solución de diferentes situaciones de su cotidianidad.
- Elaboración de material didáctico en casa: orientando para el desarrollo de cada actividad en las cuales las docentes brindaban el paso a paso para que cada una de las familias en caso de que se requiriera, lograra elaborar el material como fichas, juegos didácticos, con los que se buscó hacer del aprendizaje un momento divertido. Para las y los estudiantes que participaban de los encuentros virtuales, las docentes optaron por implementar estrategias pedagógicas que promovieran mayor concentración, participación y comprensión de las actividades a realizar. Para ello,

era fundamental que las familias comprendieran la manera en la que se debían desarrollar las actividades, para esto las docentes implementaron la siguiente estrategia, descrita por la docente auxiliar Natalia Castillo:

Para que cada una de las familias tuviese una mejor comprensión de lo que debían realizar, elaborábamos videos tutoriales para el desarrollo de cada una de las actividades que fueran manuales, por ejemplo: “vamos a elaborar la casa de los números” nos preguntábamos qué hacer para que las familias entendieran cómo debían hacerla entonces pensamos en los videos tutoriales, se hacían y compartían a las familias por el grupo de WhatsApp la plataforma Classroom y Q10 para que les quedara más fácil la comprensión de cómo realizar el trabajo. Tratábamos de dar mucho detalle para que fuera más fácil el desarrollo de las actividades, teniendo en cuenta que eran ellos los guías para las niñas y los niños.

A continuación, para reconocer los resultados alcanzados con las niñas y los niños en términos de las competencias pedagógicas y el fortalecimiento de sus habilidades integrales, se describirán algunas de las actividades planeadas por las docentes, la manera en que fueron realizadas y las estrategias empleadas para cada una de las dimensiones del desarrollo que se abordan en el grado transición.

Dimensión corporal

Las actividades planeadas para esta dimensión tuvieron como objetivo principal fortalecer el reconocimiento de las partes del cuerpo y sus funciones, ejercicios de coordinación y orientación espacial de derecha e izquierda, arriba y abajo, ejercicios de desplazamiento caminando, saltando, corriendo, curvos y en puntas de pies, elaboración de trazos utilizando adecuadamente el renglón, así como también elaboración de manualidades para ejercitar el coloreado, recorte y punzado con un agarre correcto en pinza, como por ejemplo:

- a) “Desayunemos juntos”. Para este encuentro se solicitó a madres/padres de familia que con los alimentos que tuviesen en casa prepararan un desayuno para poder compartir con los y las niñas como lo hacíamos en el colegio al momento de la lonchera, esto con el fin de continuar fortaleciendo hábitos de una alimentación sana, respetar los acuerdos al momento de consumir los alimentos y hablar acerca de la importancia de alimentarnos bien.

Esta actividad busco continuar promoviendo desde la virtualidad, hábitos de alimentación saludable y de cuidado de nuestro cuerpo teniendo presente que para funcionar correctamente se requiere de un consumo balanceado de diferentes alimentos como frutas y vegetales.

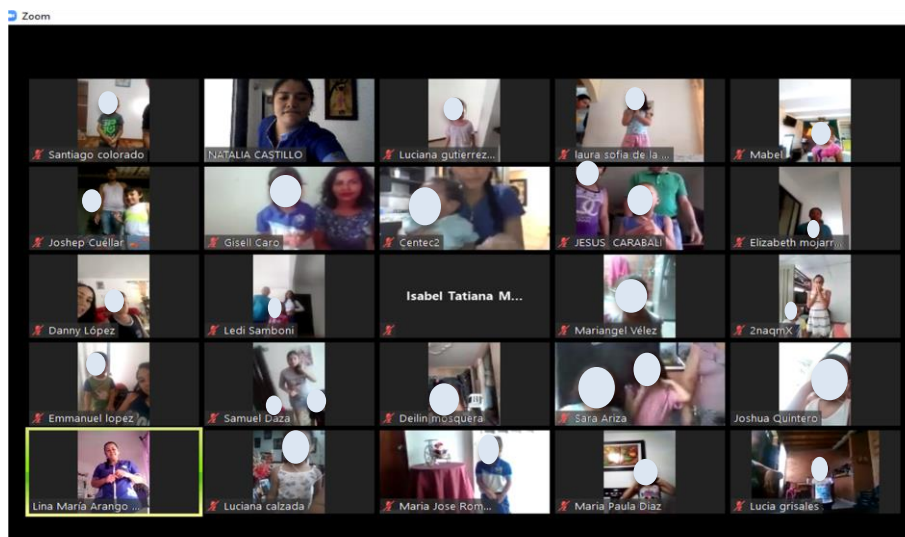
- b) Circuito de motricidad gruesa. Los y las estudiantes asistieron al encuentro virtual con uniforme de educación física facilitando el desarrollo del circuito de motricidad gruesa habilitado en casa y definido para atravesar algunos obstáculos; el circuito debía contar con un punto de salida y otro de llegada.

Con anterioridad se envió a las madres/padres de familia algunos puntos a tener en cuenta para la elaboración del circuito con sillas o cajas de cartón o los medios que tuviese a disposición en casa, para que la/el estudiante lograra pasar por debajo de estas; se recortaron trozos de papel para simular que el estudiante pasa por un obstáculo cubierto por agua, se utilizó una bomba o globo, la cual debía llevar el estudiante en medio de sus piernas por una distancia de un metro; se usaron almohadas las cuales, utilizando la imaginación, eran rocas que se debían atravesar saltando de una en una y por último se ubicaron tres botellas plásticas que debían ser derribadas con una pelota antes de llegar a la meta del circuito.

Con el desarrollo de esta actividad se logró que las y los estudiantes siguieran instrucciones y coordinaran sus movimientos al momento de atravesar cada uno de los obstáculos para así lograr llegar hasta la meta.

FIGURA 1.

Captura de pantalla: Actividad "circuito de motricidad gruesa"



Nota: Fecha: 24 de abril 2020. Fuente Elaboración propia

Las actividades permitieron alcanzar en los niños y niñas una adecuada coordinación y dominio de los diferentes músculos de su cuerpo al momento de realizar diferentes tipos de desplazamientos; se logró que identificaran las diferentes funciones y partes de su cuerpo, como también la elaboración del esquema corporal a través de dibujos, donde cada uno identificó sus partes como cabeza, cuello, tronco, extremidades superiores e inferiores; al igual que se fortaleció la autonomía e independencia para realizar actividades por sí mismos: comer solos, vestirse y cambiar su ropa. Durante los encuentros por ZOOM se realizaron actividades corporales que ayudaron a estimular en los y las niñas motricidad fina y gruesa, coordinación óculo-manual, equilibrio, secuencia numérica a partir de la utilización de diferentes objetos como: pelotas plásticas, libros pequeños, elaboración de una rayuela en casa, palos de escoba, sillas, almohadas y diferentes objetos con los cuales cada hogar contaba y que facilitaban el proceso de aprendizaje de cada estudiante.

El desarrollo de estas estrategias permitió fortalecer el desarrollo integral y construcción de aprendizajes significativos de los y las estudiantes teniendo en cuenta que las actividades buscaron fortalecer los conocimientos previos que ellos habían adquirido en relación con la dimensión corporal. Estos temas trabajados buscaron generar una participación activa de las docentes y estudiantes

Dimensión cognitiva

En la planeación de las actividades para el trabajo de esta dimensión se buscó fortalecer en el estudiante el reconocimiento de los números del 0 hasta el 50, las figuras geométricas, ejercicios de lateralidad arriba – abajo, afuera – adentro, identificación de los colores primarios y secundarios, comparación de cantidades y las nociones de tamaño. A manera de ejemplo, se comparten las siguientes actividades realizadas:

- a) Lotería de la familia del 10. Durante el encuentro se realizó el juego de la lotería de la familia del 10, con anterioridad se solicitó a las familias elaborar la silueta de una casita de manera creativa, e igualmente elaborar las fichas para la lotería utilizando cartulinas. Durante el encuentro también se realizó trabajo en mesa desarrollando algunas páginas del módulo consentido integrados C de matemáticas, página 40 – 41.

Esta actividad permitió trabajar: identificación de familias numéricas, noción antes – después, ejercicios de trazo numérico, correspondencia uno a uno, discriminación visual y auditiva, conteo, pinza, coloreado, punteado y seguimiento de instrucciones.

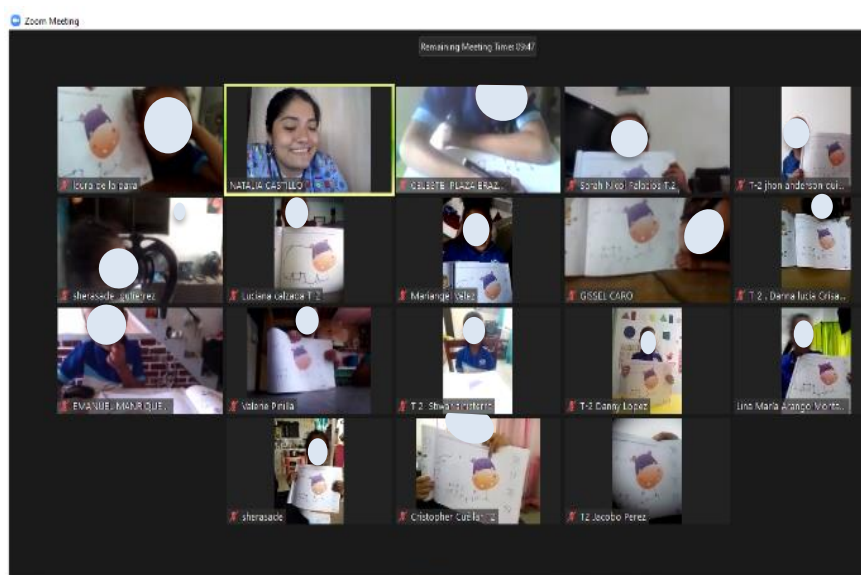
- b) Colores secundarios. Lectura del cuento “la sirenita colorida”. Con anterioridad las docentes realizaron en cartulina el dibujo de una sirenita y en diferentes hojas de colores dibujaron varias aletas teniendo en cuenta los colores secundarios, ya que a medida que se iba leyendo, la aleta de la sirenita cambiaba de color, por último se realizó un experimento con bolitas de sparkies o chocolates de colores, los cuales se colocaban sobre un plato plano

de preferencia de color blanco y con un poquito de agua se daba inicio a la magia, cuando el agua se iba esparciendo por el plato, los colores se mezclaron y comenzaron a aparecer los colores secundarios. Para finalizar, cada estudiante colocó sobre una cartulina un poco de témpera amarilla, azul y roja y siguiendo la instrucción de las docentes, los fueron mezclando entre sí para obtener colores secundarios.

El desarrollo de esta actividad facilitó en las y los estudiantes el reconocimiento de colores, cantidades, resolución de problemas cotidianos, sensaciones visuales, coloreo y garabateo.

FIGURA 2

Captura de pantalla: Actividad "lotería de la familia del 10"



Nota: Fecha: 14 de octubre 2020. Fuente: Elaboración propia.

Con el desarrollo de estas actividades se logró que los y las estudiantes reconocieran las familias numéricas del 0 al 50, se fortaleció la lateralidad, identificación de colores y comparación de cantidades, secuencias numéricas, cumpliendo así con los objetivos propuestos para el desarrollo de cada uno de los encuentros. En algunos casos se presentaron dificultades en cuanto al

reconocimiento de algunos números por lo cual se realizaron actividades de refuerzo en contra jornada, como estrategia de apoyo en estas necesidades del o la estudiante.

Teniendo en cuenta los planteamientos de Ausubel, durante el proceso investigativo se logró evidenciar que en el diseño de las actividades y estrategias empleadas por las docentes se buscó mantener una relación entre los nuevos conocimientos y los saberes previos que cada estudiante traía consigo, buscando así la construcción de un aprendizaje significativo en cada uno/una, considerando que para que un aprendizaje sea significativo y duradero no debe ser mecánico o desligarse de la realidad y cotidianidad de los involucrados en el proceso escolar, sino que por el contrario se deben emplear estrategias didácticas contextualizadas partiendo del reconocimiento de las características socioculturales (Vygotsky), necesidades e intereses de las y los estudiantes.

Dimensión comunicativa

Al momento de planear actividades en esta dimensión, fue importante tener en cuenta que cada uno de los y las estudiantes logaran expresar sus ideas y pensamientos acorde a sus edades; pudieran reconocer sus nombres de manera visual y escrita, el reconocimiento y escritura de las vocales como también de los fonemas M, S, L, P y su utilización en la formación de sílabas, como también que los niños y las niñas logaran narrar hechos de su cotidianidad siguiendo un orden cronológico de los sucesos. Acorde con ello, se realizaron las siguientes actividades:

- a) Fonema letra L-l. En el encuentro virtual se trabajó el fonema de la letra L-l, la pronunciación y sonido al unirse con las vocales; con anticipación se envió ficha guía a madres/padres de familia para que realizaran en el cuaderno de doble línea los trazos de la letra en mayúscula, minúscula y acompañada por las vocales. Se trabajó ficha en módulo consentidos integrado C (Ficha 68 y 91) y en módulo de lectoescritura páginas (24 a 26). Luego se cantó la canción:

Los niños quieren conocer, a la letra L-l

L-l de leña

L-l de loma

L-l de lámpara

Y de Luisa también (bis)

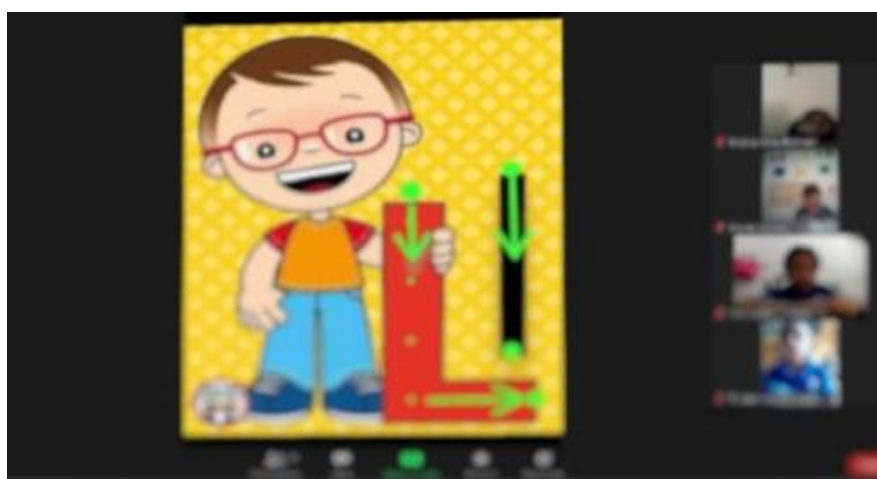
Esta actividad permitió trabajar identificación escrita y visual de sílabas, modelado de la letra L-l, motricidad fina con papel seda y coloreado, reconocimiento de sílabas en imágenes.

- b) Cuento: “La zorra y las doce uvas”. Por Zoom se trabajó la fábula “La zorra y las doce uvas” y las actividades de comprensión de lectura del módulo consentidos integrado C, cuentos y comprensión textual (pág. 33). Luego, se realizó la lectura teniendo en cuenta el adecuado tono de voz, y expresiones gestuales al momento de leer, esto con el fin de hacer de la lectura un momento agradable.

Después de la lectura del cuento, cada estudiante resolvió algunos puntos de comprensión de lectura siguiendo las instrucciones de las docentes.

FIGURA 3

Captura de pantalla: Actividad "Fonema letra L-l"



Nota: Fecha: 06 de noviembre de 2020. Fuente: Elaboración propia.

El desarrollo de ejercicios de lectura permitió fortalecer la concentración, estimulación de la imaginación, ejercitación de la memoria y enriquecimiento del vocabulario, así como también la fluidez verbal y ampliar el vocabulario en las y los estudiantes.

Durante los encuentros por videoconferencia se logró que cada uno de los niños y niñas reconocieran en diferentes palabras las vocales, formaron palabras cortas con dos sílabas utilizando los fonemas M, S, L, P; a partir de lecturas realizadas por las docentes, los y las estudiantes lograron comprender los sucesos que en cada uno aconteció respondiendo preguntas sencillas sobre las lecturas; con ayuda de rótulo aprendieron a escribir su nombre completo con apellidos, además lograron narrar diferentes sucesos de su cotidianidad siguiendo un orden de los sucesos.

La implementación de imágenes, videos y tutoriales realizados por las docentes durante los encuentros ayudó a que cada estudiante comprendiera mejor los temas trabajados. En algunos casos se presentaron dificultades ya que todos y cada uno de los niños y las niñas tienen diferentes maneras y ritmos de aprendizaje por lo cual algunos presentaron dificultades al momento de reconocer vocales, fonemas y leer palabras de dos sílabas, manejo de pinza o manejo de espacios por lo cual se les citó a actividades de refuerzo en contra jornada.

Teniendo en cuenta las diferentes estrategias empleadas por las docentes durante los encuentros virtuales, se puede afirmar que buscaron promover el desarrollo de habilidades mediante la implementación de material didáctico, aplicaciones, fichas y videos de apoyo, como también la entrega de orientaciones a familias y acudientes.

Dimensión estética

Al momento de realizar la planeación y durante los encuentros virtuales se buscó que las actividades estimularan en el niño y niña su motricidad fina; el desarrollo de sus habilidades manuales a partir del trabajo con diferentes tipos de materiales; el orden y manejo correcto de cuadernos de línea sencilla y de doble línea, así como también el manejo adecuado de los espacios

al momento de realizar sus trabajos de mesa. Por ello para fortalecer las nociones competentes a esta dimensión, se desarrollaron actividades como las que se describen a continuación:

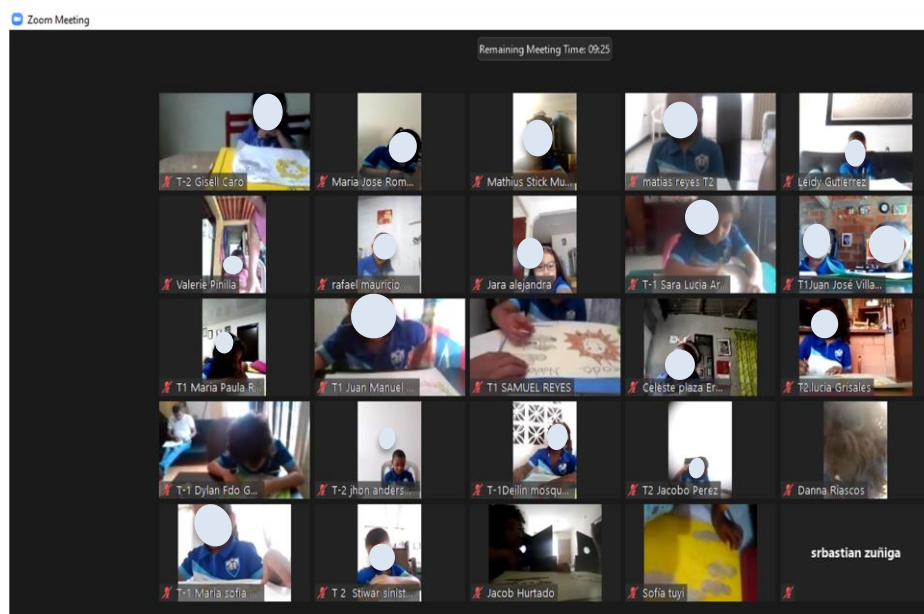
A) “Estados del tiempo”. Durante este encuentro virtual por medio de ZOOM se trabajó con los niños y niñas los diferentes estados del tiempo y la incidencia del ser humano en los cambios climáticos, se platicó un poco sobre la contaminación y la importancia de la práctica del reciclaje desde casa, cómo separar en la fuente y el cuidado de su entorno.

En la invitación para el encuentro se solicitó a madres/padres de familia preparar cuatro fichas con los estados del tiempo: nublado, lluvioso, soleado y un arcoíris. Cada ficha fue elaborada con diferentes materiales como: plastilina, papel silueta, rasgado, lana y colores.

Esta actividad permitió trabajar con los niños y las niñas motricidad fina y gruesa, pinza, coordinación óculo manual, coloreado, enhebrado, modelado en plastilina, manejo espacial y punzado.

FIGURA 4

Captura de pantalla: Actividad "Estados del tiempo"



Nota: Fecha: 04 de noviembre 2020. Fuente: Elaboración propia.

Estas actividades contribuyeron en el desarrollo de habilidades manuales, fortaleciendo en el niño y niña la motricidad fina por medio del coloreado, el recorte de materiales de diferentes texturas, como también el moldeado en plastilina, el manejo de espacios, ejercicios que a largo plazo fortalecen el desarrollo de la motricidad fina y gruesa en los niños y niñas. Las actividades se lograron desarrollar en su totalidad durante los encuentros virtuales, en algunos casos durante el encuentro se realizaban observaciones a los estudiantes respecto al correcto agarre de las tijeras, el punzón y los colores, ya que esto permite que la mano del niño o niña no se canse tan rápido y logre realizar las actividades en su totalidad.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente con relación al aprendizaje significativo acorde con los planteamientos de Ausubel, el desarrollo de las diferentes actividades dentro de esta dimensión buscó mantener el interés de las y los estudiantes durante cada una de las actividades por medio de la implementación de estrategias y materiales accesibles y con sentido, partiendo del reconocimiento de sus necesidades y teniendo en cuenta el ciclo vital en que se encontraban, donde el juego e implementación de estrategias lúdicas promueve la adquisición de nuevos conocimientos, es decir, buscando una interrelación entre el sentir, el pensar y el actuar para el aprender y enseñar, lo anterior también teniendo en cuenta los planteamientos expuestos por Vygotsky, el cual considera la importancia del entorno y las interacciones sociales y culturales al momento de aprender, ya que todo proceso educativo no puede desligarse del entorno circundante del estudiante sino que por el contrario para que este proceso sea significativo dependerá también de las interacciones sociales en las cuales se genera un intercambio de saberes mediante el proceso de socialización siendo el educador un facilitador en este proceso del desarrollo cognitivo.

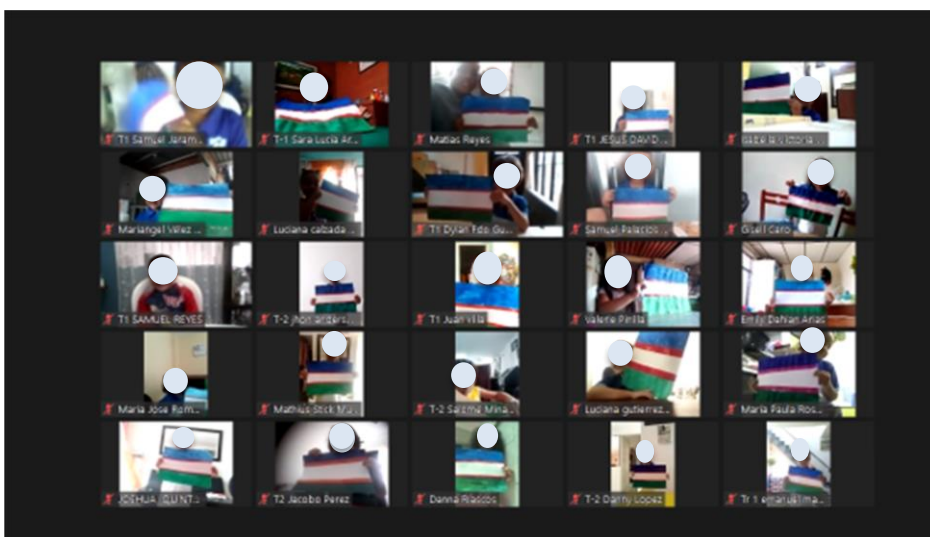
Dimensión ética, actitudes y valores

En esta dimensión, se pretendía fortalecer en las y los estudiantes el cuidado de sí mismos y el respeto de todos los seres vivos, mediante actividades en las cuales pudieran reconocer la

historia de su municipio, como también el cuidado y amor hacia la naturaleza y demás seres de su entorno.

FIGURA 5

Actividad "mi municipio, Santiago de Cali"



Nota: Captura de pantalla. Fecha: 03 de agosto 2020. Fuente elaboración propia.

A continuación, se describen algunas de las actividades desarrolladas:

- a) “Mi Municipio, Santiago de Cali”. Durante esta actividad se realizó una celebración simbólica del cumpleaños de la ciudad, para ello se realizó la invitación a las familias y acudientes a participar del encuentro virtual durante el cual se realizaron las siguientes actividades: baile “Cali Pachanguero”, presentación de imágenes de los platos típicos de la región, se explicó el significado de los colores de la bandera de la ciudad, se entonó el himno de Santiago de Cali y se finalizó con la elaboración de la bandera en un octavo de cartulina con vinilos: azul, verde, blanco y papel silueta rojo.

Esta actividad fortaleció en el estudiante el reconocimiento de los símbolos patrios, gastronomía y cultura, así como también el amor por su ciudad a través del desarrollo de

manualidades que fortalecieron su motricidad fina y gruesa, movimientos de coordinación corporal y el manejo de espacios.

- b) “Súper héroes a sembrar”. En este día se realizó el cierre del proyecto correspondiente al tercer periodo, durante el encuentro se habló acerca de la naturaleza y su importancia para los seres vivos, se explicó las partes de las plantas y sus cuidados, además, se utilizó una caja tetra pack para elaborar una materia la cual se decoró durante el encuentro por ZOOM y se finalizó la actividad con trabajo en ficha de libro Consentidos Integrado (fichas 61-63).

Con esta actividad se buscó fortalecer en los niños y las niñas el cuidado, respeto y amor por la naturaleza y todos los seres vivos y a través de ejercicios de recorte, se fortaleció la motricidad fina en los y las estudiantes.

Las docentes, manifestaron que las actividades realizadas en esta dimensión permitieron que las y los estudiantes reconocieran y llevaran a la práctica los valores para una sana convivencia en sus entornos, además de fortalecer el reconocimiento y regulación de las emociones a partir de ejercicios de respiración y relajación, así como también el fortalecimiento de la autonomía frente a la resolución de situaciones cotidianas poniendo en práctica su propio criterio en aquellas acciones correctas e incorrectas. Asimismo resaltan que: “teniendo en cuenta que nos encontrábamos en un aislamiento donde niños y adultos debían permanecer en sus hogares se presentaron diferentes situaciones y cambios en las rutinas y actividades diarias, donde la parte emocional fue la más afectada ya que se presentaron y evidenciaron cambios en las conductas, cambios de humor, estrés e irritabilidad en los y las estudiantes, esto debido al no poder compartir con sus amigos, compañeros y seres queridos por cuestiones de autocuidado”, por ello, como estrategia las docentes aportaron y facilitaron a madres/padres de familia y acudientes diferentes

rutinas y horarios para el desarrollo de las actividades, así como también se brindó información durante los encuentros virtuales sobre el virus Covid 19 de manera clara y evitando los prejuicios.

De igual manera, las docentes resaltan que la implementación de estrategias para el reconocimiento de normas, valores y deberes permitió generar en cada niño y niña autonomía frente a sus deberes y responsabilidades dentro de casa y como ciudadanos, también que el establecimiento de rutinas diarias fortaleció el autocuidado y autonomía frente a la búsqueda de soluciones a diferentes situaciones de la cotidianidad.

Además, las docentes en este proceso por medio de actividades de trabajo autónomo y durante los encuentros virtuales, promovieron nuevas formas de generar conocimiento y configuraron espacios de aprendizaje a través de un trabajo conjunto entre familias, acudientes, docente y auxiliar docente, en procura de lograr alcanzar los objetivos propuestos en la construcción de los conocimientos.

Dimensiones socio afectiva y espiritual

En esta dimensión se llevaron a cabo actividades orientadas al fortalecimiento de su parte espiritual desde el respeto de los diferentes credos religiosos, pero teniendo presente el reconocimiento de la familia como principal lugar de formación en valores, el respeto de la vida, la naturaleza y los demás seres vivos, como también aprender y practicar la empatía hacia el otro.

Por otro lado, es importante resaltar que el trabajo en esta dimensión se basó en el uso de fichas de apoyo, actividades de caridad y acciones de ayuda al prójimo, por lo que se buscó el apoyo de madres/padres de familia y acudientes a quienes se les proporcionaban video tutoriales, guías y fichas de trabajo para desarrollar en casa.

Como estrategias para el trabajo en estas dos dimensiones las docentes buscaron involucrar a las familias en las diferentes actividades realizadas, ya que es la familia la base fundamental para

el fortalecimiento de los valores éticos y morales en las y los niños, por ello optaron por realizar trabajo autónomo, donde se realizaron trabajos en fichas de apoyo y actos de servicio.

Teniendo en cuenta la descripción de las actividades realizadas en las diferentes dimensiones del desarrollo, así como los planteamientos de las docentes, podemos establecer unas reflexiones con relación a las competencias pedagógicas y el fortalecimiento de habilidades integrales en las niñas y los niños del grado de transición:

De acuerdo con esta experiencia las docentes procuraron desarrollar un espacio educativo virtual de la manera más factible, que permitiera reflejar el rol de acompañamiento educativo que comparten con las familias. Por ello, se resalta la habilidad de liderazgo que ejercieron las docentes al asumir la toma de decisiones que favorecieran la continuidad del proceso educativo llevado a cabo en un contexto pandémico. Ante esto Freire (2008) menciona que:

La capacidad de decisión de la educadora o del educador es absolutamente necesaria en su trabajo formador. Es probando su habilitación para decidir como la educadora enseña la difícil virtud de la decisión. Difícil en la medida en que decidir significa romper para optar. (pág. 80)

Bajo el contexto pandémico era fundamental que el quehacer del docente recurriera a su creatividad y recursividad para así llevar a cabo un plan de aula adaptado al espacio virtual y con ello, desarrollar un proceso de enseñanza flexible que permitiera desde las capacidades del estudiante continuar con su proceso de enseñanza. Desde la perspectiva del aprendizaje significativo del teórico Ausubel (1983), relaciona que la disposición del alumno es un aspecto fundamental para la construcción de nuevos conocimientos. Indicando que:

“El alumno debe manifestar [...] una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que

aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria” (pág. 4)

Por ello, el juego es una de las estrategias pedagógicas que permite en los niños y las niñas desarrollar desde su dinamismo habilidades cognitivas y corporales que les permiten afianzar, reconocer, explorar, comunicar e interactuar consigo mismo y con su entorno. Tal como se menciona en el documento del Ministerio de Educación Nacional titulado “Bases curriculares para la educación inicial y preescolar” (2017):

Mientras los niños y las niñas juegan y exploran van apropiándose del mundo, desplegando sus capacidades y creando formas propias de transformar su realidad. Ahí se ponen de manifiesto las mil maneras con las que cuentan para crear, expresarse, ser y mostrar al mundo sus preguntas, sentimientos, ideas y propuestas. (Pág. 38)

Ahora bien, implementar el juego en la educación virtual para las docentes de transición del colegio Francisco de Asís fue de suma importancia dado que esta actividad rectora de la educación inicial les permitió planear diversos juegos que de manera transversal aportan al desarrollo de espacios pedagógicos para la aprehensión de nuevos saberes en los y las estudiantes del grado de transición entre ellos se toma como ejemplo la siguiente anécdota relacionada a una clase de matemáticas de la docente Natalia:

Le decíamos a los niños “vamos a buscar dentro de la casa una figura cuadrada” traían un cuadro, una foto y de esta manera ibas explicando los conceptos básicos de la matemática que reconocer los números a partir de las cantidades les decíamos “vamos a traer 5 cucharas” corrían todos a la cocina, entonces todo juego no era por hacerlo si no que todo iba orientado a que ellos aprendieran conceptos y que en su cotidianidad fueran identificando las nociones propias del grado transición.

De acuerdo con lo anterior podemos considerar que, bajo la adversidad del aislamiento, las docentes lograron de manera asertiva generar acciones pedagógicas que promovieron el ejercicio de enseñanza-aprendizaje, que permitieron de manera transversal desarrollar habilidades cognitivas propias de transición y a su vez habilidades integrales relacionadas con la autonomía, participación y toma de decisiones. Lo cual estuvo enmarcado de acuerdo con la intencionalidad de las docentes, tal como lo expresa la auxiliar docente Natalia Castillo: “Buscamos no seguir una línea tradicional de sentarse frente a una pantalla y que ellos resolvieran unas fichas y ya. Por eso implementamos alternativas que partían del juego y eran apoyadas por elementos de su entorno.”

Es importante considerar las implicaciones negativas que se evidenciaron al realizar el cambio de una educación presencial a la virtualidad, sumado a las dificultades propias del contexto pandémico, en especial para el grado transición, que implica asumir retos metodológicos ligados a la implementación de herramientas tecnológicas para la continuidad académica en un grupo poblacional en el que poco se ha dado uso a las herramientas de la educación virtual. Uno de los factores que en gran medida se vio afectado es el proceso de socialización de las niñas y los niños con los otros y con su entorno, puesto que esta experiencia lectiva del año 2020 lo limitó dadas las condiciones de restricción y aislamiento obligatorio en casa, lo cual involucró compartir el espacio del hogar para desarrollar múltiples actividades las 24 horas del día. Es así como también consideramos que los ambientes pedagógicos se limitaron en un solo espacio que en ocasiones era virtual o telefónico.

Otro factor para considerar es el tiempo, puesto que para los encuentros virtuales implementaron un plan de clase concreto que permitiera en un máximo de 2 horas desarrollar el contenido pedagógico. Aquello en varias ocasiones era afectado por contratiempos como las fallas de conectividad de internet, el compartir equipos electrónicos (celular, Tablet, computador) con otros integrantes de la familia. Por lo anterior, la docente Lina Arango menciona que:

Este tipo de trabajo virtual con los estudiantes de transición influye de manera negativa en todo sentido, los niños no pueden estar todo el tiempo sentado mirando un computador, esto es cruel, ya que ellos aprenden a través del juego, la interacción con la docente y sus compañeritos, sus habilidades y competencias de aprendizaje giran en torno a las relaciones afectivas y sociales, lo cual impide un modelo de educación virtual.

Por tanto, el proceso de evaluar el desempeño y progreso cognitivo de los estudiantes consistió en registrar evidencias fotográficas de las actividades que se les pedía resolver, las cuales se debían subir a la plataforma institucional Q10 para ser revisadas y valoradas por las docentes. Además, este es un proceso académico que se vio en gran medida afectado por la poca observación que tenían las docentes ante las distintas dinámicas, comportamientos del estudiante dado que al hacer uso de las cámaras no permitían verificar el hacer de cada niño y niña.

Por otro lado, las estrategias empleadas buscaban promover el desarrollo de habilidades implementando nuevas formas de enseñar y aprender, teniendo en cuenta el ciclo vital en que se encontraban los niños y niñas, siendo el juego e implementación de estrategias lúdicas factores claves para la adquisición de nuevos conocimientos.

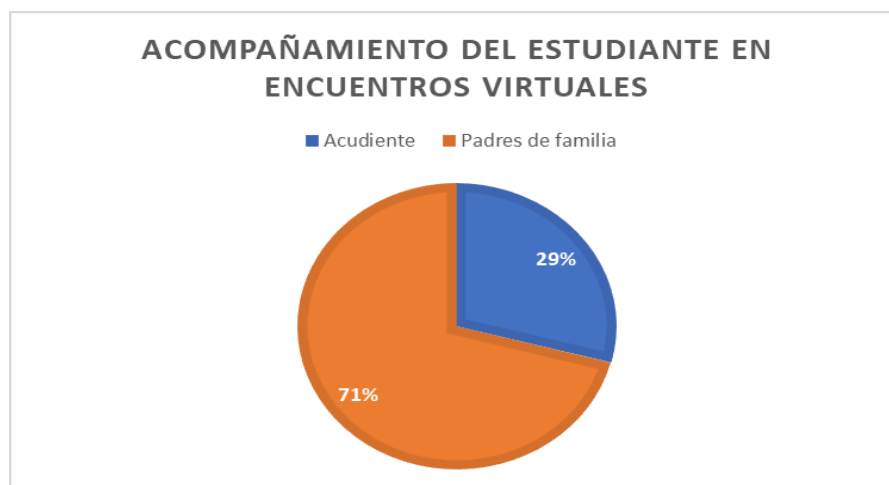
Acompañamiento de las familias a niñas y niños en el proceso educativo

En desarrollo de esta investigación se aplicó una encuesta a las familias y/o acudientes de los y las estudiantes, de la cual participaron 55 de las 56 familias que se encontraban matriculadas durante el año lectivo 2020, lo cual facilitó identificar los recursos tecnológicos y humanos con los que contaba cada familia de manera que permitiera a las docentes diseñar, planear y ejecutar estrategias pedagógicas acordes a los contextos, necesidades y particularidades de los y las estudiantes.

Por tanto, se identificó que un 71% de las niñas y los niños eran acompañados en su sesión formativa por sus madres/padres y un 29% por parte de acudientes. Tal como se representa en el siguiente gráfico:

FIGURA 6

Gráfico Acompañamiento del estudiante en encuentros virtuales



Nota: Encuesta a Familias. Fuente: Elaboración propia.

Constantemente en el sistema educativo se menciona la importancia del acompañamiento familiar a los y las estudiantes, por tanto, “la función primordial de la familia se sustenta en el acompañamiento como una acción que consolida y fortalece el proceso de formación de los hijos de la mano con la escuela” (Flórez, Villalobos y Londoño, 2017. pág. 5) de manera que para el contexto pandémico del año 2020 implicó fortalecer el vínculo escuela, familias y estudiantes, para así mejorar los canales de comunicación en pro de la continuidad del periodo académico. Con relación a este aspecto, encontramos una articulación con lo planteado desde la teoría sociocultural en la cual se menciona que la interacción social permite estimular aprendizajes contextualizados, que se basan en la interrelación de las experiencias previas y la diversidad cultural y social en la que se desenvuelve el ser humano desde edad temprana, posibilitando que el niño o la niña se

desarrolle integralmente. Es así, como se reconoce que el acompañamiento familiar facilita en el educando una mayor apropiación de sus aprendizajes, tal como lo plantean las autoras Pedraza, Acosta y Henao (2016) que indican:

En efecto, la construcción del significado que el estudiante otorga a la tarea escolar no es algo exclusivo de él, sino que en dicho proceso intervienen otros sujetos y circunstancias que inciden en la construcción conceptual que finalmente realiza el estudiante. (Pág. 34).

Las condiciones, ambientes, entorno, la disposición y acompañamiento de familia o acudientes de las niñas y los niños con relación a su aprendizaje y a las actividades que entreteje la institución escolar en el proceso, son fundamentales para que dicho aprendizaje se logre y tenga sentido más allá del buen desempeño escolar.

Considerando estos planteamientos, encontramos que el porcentaje de estudiantes que tuvieron acompañamiento de sus familias es muy significativo y respalda los sentires de las docentes relacionados con el apoyo que recibieron las y los estudiantes, para la realización de ejercicios de motricidad y de las actividades del módulo consentidos integrado C diseñado por el colegio para la virtualidad en tiempo de pandemia, con la aclaración que en tiempo de presencialidad en grado de transición no se maneja la asignación de tareas para realizar en casa.

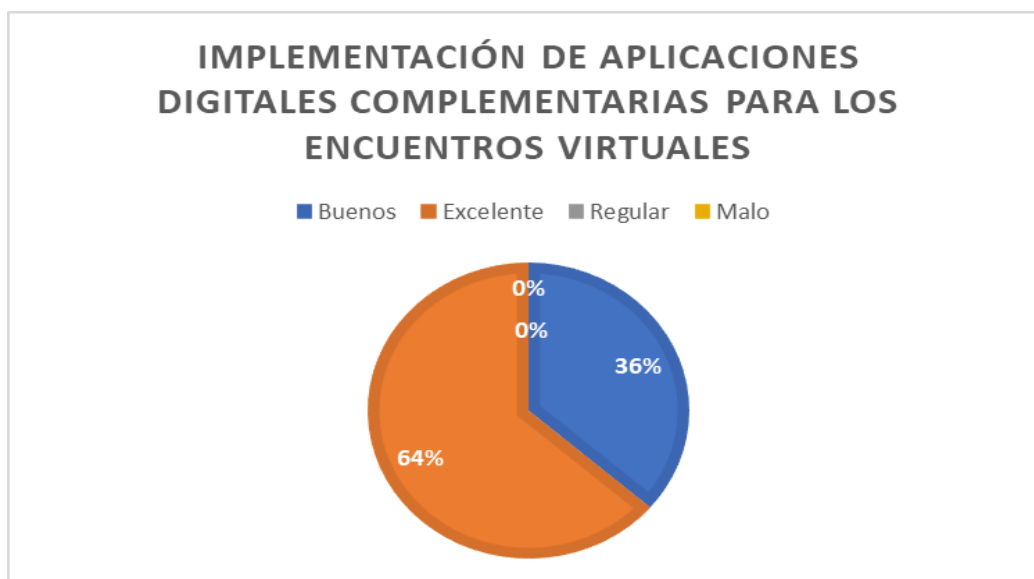
Implementación de aplicaciones digitales complementarias para los encuentros virtuales

Durante los encuentros virtuales se emplearon aplicaciones digitales gratuitas complementarias como BUHOO BOO y ArbolABC.com, con las cuales se buscó que el encuentro fuese más interactivo y lúdico, la implementación de estas aplicaciones permitió fortalecer los conceptos trabajados mientras los niños y las niñas jugaban.

En gran medida las familias calificaron como excelente el implementar aplicaciones digitales complementarias para la realización de los encuentros.

FIGURA 7

Grafica Implementación de aplicaciones digitales complementarias para los encuentros virtuales.



Nota: Encuesta a Familia 2020. Fuente: Elaboración propia.

La integración de aplicaciones digitales durante los encuentros virtuales permitió ofrecer a los niños y niñas experiencias interactivas que contribuyeron en la estimulación de sus procesos de aprendizaje, siendo éstas un complemento de las prácticas educativas, retomando lo expuesto por Albert Sangrà en relación con educación virtual es importante la integración de las tecnologías para ofrecer unos procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad donde la implementación de aplicaciones o herramientas tecnológicas sean un complemento proporcionando experticias significativas en los y las estudiantes a la hora de aprender.

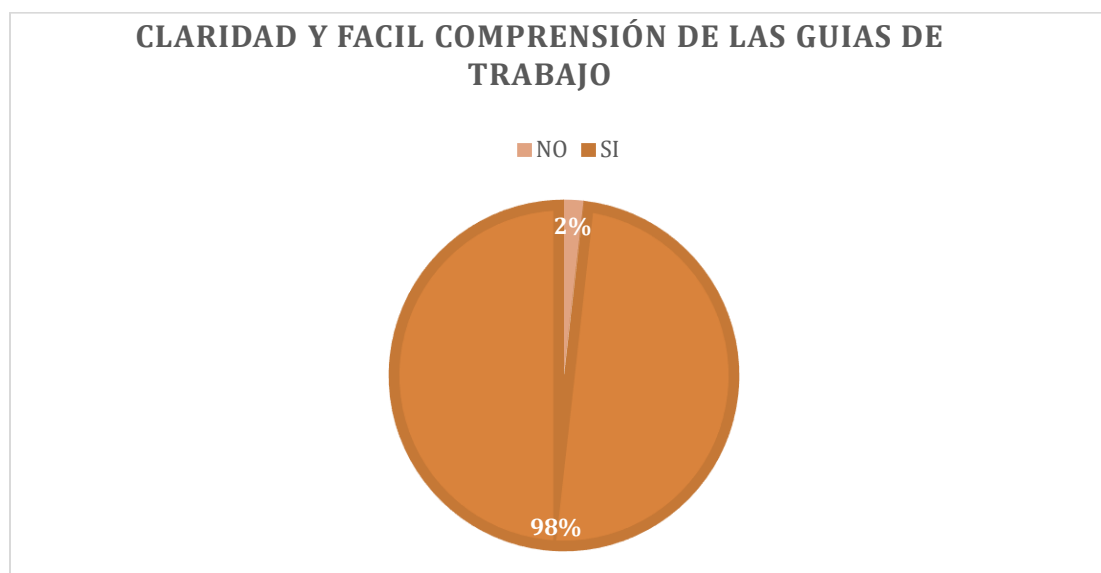
Nivel de comprensión de las guías de trabajo por parte de familias y acudientes

Dentro de este proceso de educación virtual fue importante tener en cuenta la claridad en cuanto a las guías de trabajo elaboradas por las docentes, ya que las familias eran las encargadas de orientar en casa el trabajo autónomo con los niños y niñas, es por ello que surgió la necesidad

de indagar respecto a la claridad en cuanto a las actividades y contenido proporcionado en las guías de trabajo.

FIGURA 8.

Claridad y facilidad de comprensión de las guías de trabajo



Nota: Encuesta a Familias 2020. Fuente: Elaboración propia.

A partir de los resultados se logró evidenciar que las actividades diseñadas en cada una de las guías fueron consideradas de fácil comprensión por parte de cada una de las familias, lo cual permitió dar cumplimiento a lo propuesto, contribuyendo a los aprendizajes esperados. Por otro lado, se evidenció un bajo porcentaje del 2% que no consideró de fácil comprensión los materiales, lo que llevó a las docentes a realizar asesorías vía WhatsApp buscando proporcionar una mejor comprensión de lo que se debía realizar en cada actividad propuesta.

3.5 Alfabetización digital

La alfabetización digital la reconocemos como un proceso de aprendizaje mediante el cual la persona desarrolla habilidades relacionadas al saber tecnológico, aplicaciones, dispositivos, plataformas, entre otras, en las cuales se crea o intercambia diversidad de información en las distintas actividades cotidianas. De acuerdo con la situación pandémica del año 2020, la tecnología

de información y comunicación – TIC, se consideró eje central para el desarrollo de gran parte de las actividades laborales, académicas y de ocio de la sociedad, el autor Carlos George (2019), menciona que:

...la alfabetización digital puede entenderse como un ejercicio de construcción del análisis, la comprensión y el uso de la información a la que podemos acceder como ciudadanos a través de los medios digitales, y que nos convierte en miembros activos de una sociedad interconectada, en la que la lectura y escritura digital son el medio para lograr relaciones laborales, educativas, administrativas, de comunicación y de colaboración exitosas. (pág. 14)

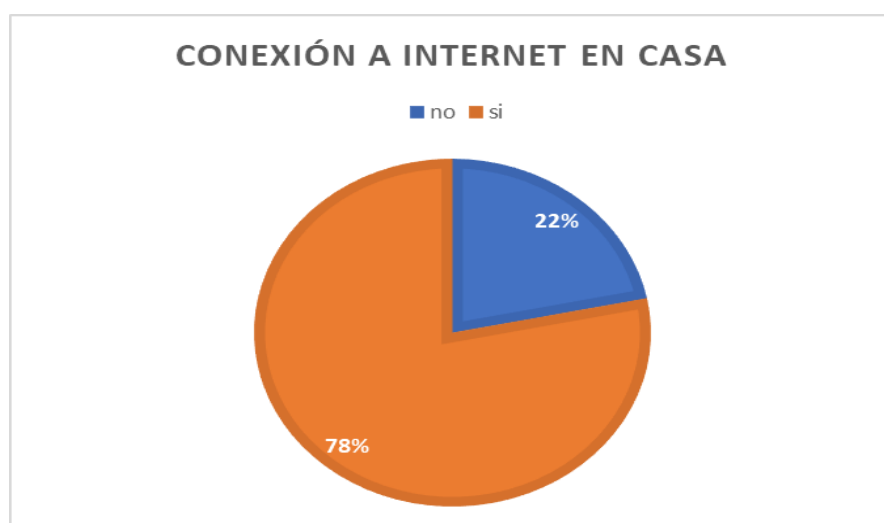
Desde el ámbito educativo, hablar de la alfabetización digital se convirtió en un aspecto fundamental para la continuidad académica, en especial para esta investigación fue importante indagar e identificar elementos esenciales relacionados al uso y acceso de recursos tecnológicos con los que contaban las familias del grado transición para así facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños y las niñas. A continuación, se describen datos esenciales que demuestran aspectos característicos que permitieron a las docentes reconocer factores necesarios para lograr la continuidad del servicio educativo virtual.

Conexión a internet

De acuerdo con los datos de la encuesta expresados en la siguiente gráfica nos indica que la gran mayoría de familias contaban con conexión a internet lo cual favorecía que el estudiante se conectara a sus sesiones formativas.

FIGURA 9.

Gráfica Conexión a internet en casa.

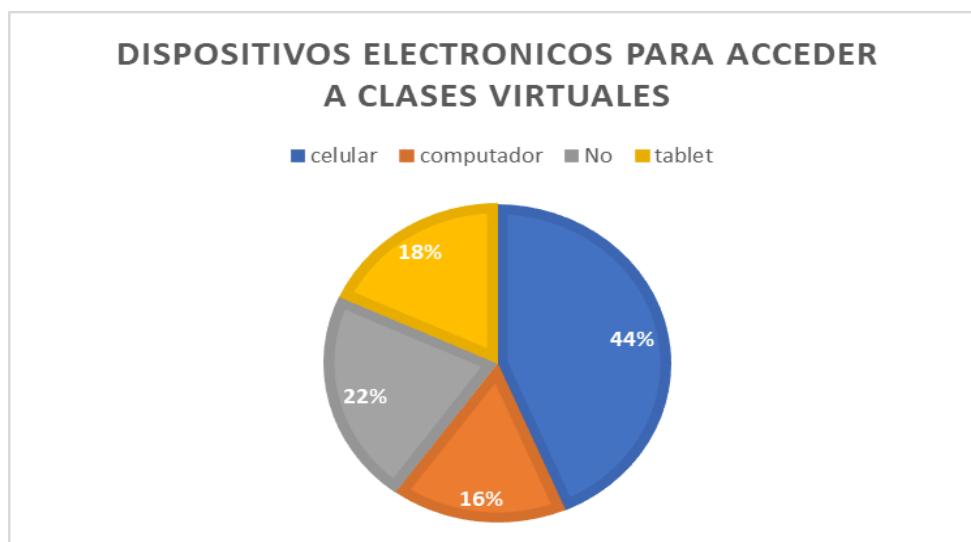


Nota: Encuesta a familia 2020. Fuente: Elaboración propia

Cabe resaltar que a medida que el proceso de educación virtual avanzaba, en algunos casos a las familias se les dificultó continuar pagando el servicio de internet en casa, por lo cual y como solución a esta situación se debieron implementar guías de trabajo impresas para aquellos estudiantes que no contaban con conectividad en sus hogares.

Uso de dispositivos electrónicos por parte de las familias.

Por otro lado, uno de los dispositivos mayormente utilizado por las familias es en primer lugar el celular un 44% de las familias cuentan con al menos un celular en sus casas. En segundo lugar, un 22% de las familias no cuentan con aparatos tecnológicos y en tercer lugar el 18% contaban con Tablet.

FIGURA 10*Grafica Dispositivos electrónicos para acceder a clases virtuales*

Nota: Encuesta a familia 2020. Fuente: Elaboración propia

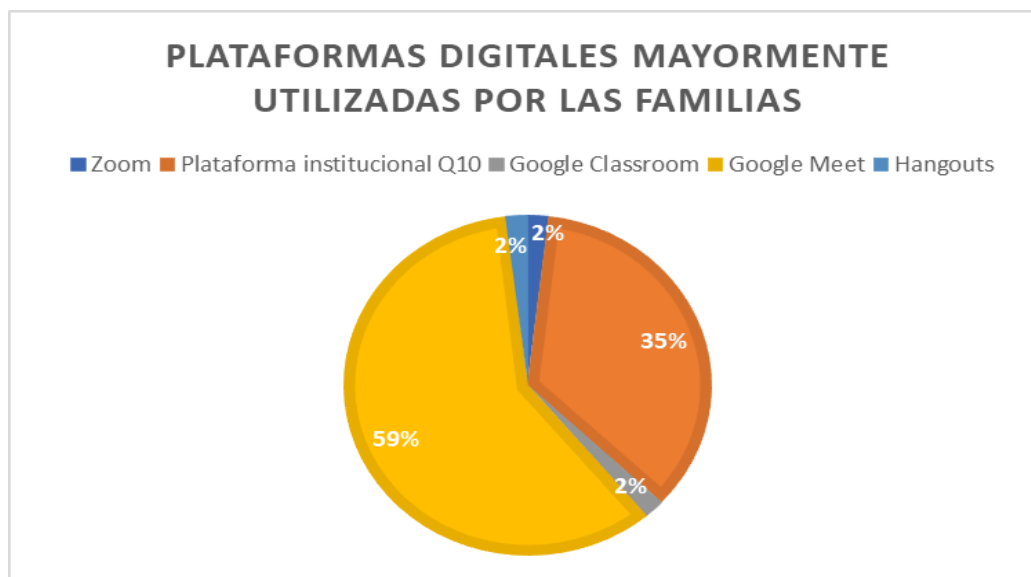
El dispositivo con un mayor acceso por parte de las familias fue el teléfono celular, ya que en la actualidad es un dispositivo económico y de fácil acceso para los hogares. Durante los encuentros virtuales esta herramienta facilitó a los y las estudiantes acceder y participar en cada una de las clases. Además, es importante mencionar que en varios hogares este dispositivo electrónico debía ser compartido, ya que en algunas familias había más de un estudiante matriculado en la institución y se debió gestionar en casa horarios para el uso y acceso a esta herramienta, por lo cual en algunas ocasiones las y los estudiantes no podían participar en todos los encuentros virtuales realizados semanalmente, sino que su conectividad era ocasional.

Plataformas digitales utilizadas por las familias

De las plataformas utilizadas por las familias se identifica con 59% Google Meet, seguido de la Plataforma institucional Q10 con un 35% y de las plataformas menos utilizadas con un 2% están Google Classroom, Hangouts y Zoom.

FIGURA 11

Grafica Plataformas digitales mayormente utilizadas por las familias



Nota: Encuesta a familia 2020. Fuente: Elaboración propia

De manera que, el uso de estas plataformas digitales se facilitó principalmente a la creación de videos tutoriales realizados por parte de las docentes para que las familias lograran acceder a las herramientas digitales y a su vez llevaran a cabo el desarrollo de las actividades educativas, favoreciendo una mejor comprensión y participación por parte de madres, padres o acudientes quienes acompañaron de manera constantes el proceso escolar de las y los niños del grado transición 1 y 2, así también las familias fueron las encargadas de gestionar los materiales, y proporcionar espacios para que el aprendizaje en casa sea armonioso promoviendo un desarrollo integral en cada uno de las y los participantes.

De acuerdo con lo anterior, se reconoce que tanto las familias, estudiantes y docentes, contaban con alguna familiaridad en cuanto al uso y acceso a dispositivos electrónicos o aplicación digitales. Estos saberes previos facilitaron la incursión en el escenario educativo virtual, además

de brindar un acompañamiento familiar adecuado a los y las estudiantes. Al llevar a cabo el ejercicio de una educación virtual se evidenció la importancia de articular herramientas tecnológicas al proceso educativo de los niños y niñas en edades de 5 y 6 años, ya que, involucra repensar escenarios de aprendizaje e innovación de las estrategias pedagógicas.

Por ello, consideramos que desde el ámbito educativo hablar de alfabetización digital debe ser un acto constante en las instituciones educativas, familias, estudiantes y docentes, pues esto permitirá incorporar en la enseñanza aprendizaje variedad de recursos, didácticas y/o mecanismos que favorezcan de manera intencionada desarrollar habilidades digitales, cognitivas, comunicativas entre otras, importantes para la vida en sociedad.

Capítulo 4. Re-pensando la Educación Inicial desde la Educación Popular a partir de la experiencia del grado de transición del Colegio Francisco de Asís

En este capítulo presentamos la reflexión con relación a las diferentes estrategias que fueron implementadas por las docentes, para garantizar la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y su alcance en el desarrollo de habilidades integrales de las y los estudiantes del grado de transición desde nuestro quehacer como Educadoras Populares.

El acto de educar desde una perspectiva de educación popular no puede ser un acto neutral, por el contrario, éste debe ser asumido como un acto social el cual debe tener en cuenta el contexto, sin desconocer las diferentes realidades que afrontan en su cotidianidad los sujetos involucrados en cada proceso educativo; para esta investigación se contó con una particularidad pandémica, en la cual los retos eran mayores al igual que las necesidades de cada uno de los hogares, por ello cada una de las actividades y estrategias empleadas partieron del conocer las necesidades y los recursos con los que contaban cada estudiante, tejiendo así caminos que aportaran en el desarrollo de habilidades integrales empleando estrategias lúdicas, que motivaron la participación, concentración y comprensión de lo que se realizó durante cada encuentro.

Al momento de planear las actividades las docentes implementaron estrategias que iniciaron por el juego empleando diferentes recursos de los hogares, motivando a la recursividad, la creatividad e imaginación en el desarrollo de cada actividad o manualidad, generando con ello espacios donde se posibilitara el intercambio de saberes, asumiendo la educación como un espacio generador de prácticas transformadoras de la realidad, donde el educador y el educando están en un constante aprendizaje, y además, reconociendo que cada individuo posee unos saberes previos y que el conocimiento se construye en conjunto, retomando lo expresado por Freire (2014) en su obra *Pedagogía del oprimido*, menciona que:

Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción. Cuando entro en un salón de clases debo actuar como un ser abierto a indagaciones, a la curiosidad y a las preguntas de los alumnos, a sus inhibiciones; un ser crítico e indagador, inquieto ante la tarea que tengo -la de enseñar y no la de transferir conocimientos. (Pág. 47)

Es por ello que en el proceso realizado mediante clases virtuales, las docentes buscaron generar prácticas educativas en escenarios alternos, que permitieran una mayor participación de los y las estudiantes para lograr así un proceso educativo integral, el cual inició con la primicia del reconocimiento de los recursos tangibles (material educativo físico y digital en casa), intangibles (imaginación, elementos sensoriales, estados de ánimo y emocionalidad) y de los saberes previos tanto de las docentes como de los/las estudiantes y sus familias; se inició de la idea del reconocimiento del Otro como ser integral, siendo este un punto de partida para la continuidad académica, sin olvidar el macro contexto en el cual se encontraba la población mundial que fue obligada al aislamiento social y al desarrollo escolar en virtualidad.

De manera que el proceso educativo realizado con el grado transición reconoce desde el rol de las docentes aptitudes vocacionales relacionadas con la creatividad, compromiso, responsabilidad, pasión, resiliencia, entre otros aspectos característicos que permitieron dar continuidad académica en un ambiente virtual para este grupo poblacional de niños y niñas entre los 5 y 6 años de edad, quienes son parte de una generación mayormente familiarizada con el mundo digital, podemos considerar que se convierte en un nuevo escenario de enseñanza-aprendizaje, del cual fue necesario adaptar el plan de clases presencial al ámbito virtual, donde docentes, estudiantes y familias aprendieron a la par el uso de herramientas tecnológicas que posibilitaban la conexión y el intercambio de situaciones académicas. Por ello, podemos reconocer

esta experiencia desde un proceso de alfabetización ligado a la educación popular como una propuesta que desde la perspectiva de Freire indica que:

Alfabetizar ya no era sencillamente y de manera funcional “enseñar a leer y a escribir”, sino en un sentido más exacto, aprender a escribir su vida, como autor y como testigo de su historia - biografiarse, existenciarse, historizarse, haciendo referencia al proceso a través del cual la vida se hace historia [...] el proceso en que la vida como biología pasa a ser vida como biografía. Por lo tanto, alfabetizar es concienciar. (Coppens y Van de Velde. 2005, Pág. 27)

De acuerdo con el ciclo educativo de los niños y niñas del grado de transición, es importante desarrollar estrategias pedagógicas que les permitan adquirir habilidades para avanzar en sus capacidades intelectuales, emocionales, motrices, sociales necesarias para la vida y la continuidad del ciclo de educación formal, por tanto, la relación entre alfabetización y la educación preescolar de esta experiencia educativa virtual en pandemia se ejemplifica desde la iniciativa de las docentes al capacitarse y recurrir a sus saberes previos relacionados al acceso y uso de las TIC, que les permitió reflexionar desde la puesta en práctica de estrategias pedagógicas mediadas por el juego y la exploración del entorno de cada estudiante, potenciar la participación y generar nuevos aprendizajes. Los cuales también se desarrollaron con sus familiares dado que era fundamental que estos adultos fortalecieran el acceso a estas herramientas tecnológicas para fomentar un mayor compromiso y acompañamiento educativo.

Desde el acompañamiento emocional es importante resaltar que durante el proceso escolar, se tuvo en cuenta por parte de las docentes y en especial desde los aportes de la educación popular, partir de los intereses (preguntas, inquietudes, sentires y saberes previos) y particularidades (aspectos socioculturales e identidades) de las y los estudiantes, realizando un trabajo articulado que buscó fomentar en cada niño y niña la comprensión y gestión de sus propias emociones, al

igual que las de sus compañeros, desde la empatía y la comunicación efectiva, como también fomentando la curiosidad e interés de las y los participantes, todo ello como contribución al desarrollo de habilidades sociales y emocionales que les permitiera aprender a afrontar desafíos en su cotidianidad. Por lo anterior, una de las intencionalidades de la educación popular comprende no solo reducirla al proceso educativo de generación de nuevos saberes o conocimientos, si no también considerar su aporte a la construcción identitaria de cada sujeto. Tal como lo menciona Trujillo (2018) desde la perspectiva de Paulo Freire:

La vocación humanista de la Educación Popular de la que nos hablaba Freire, en primera instancia está relacionada con el carácter integral de la formación que, no reduciéndose sólo al desarrollo de un conocimiento práctico, tiene en cuenta las emociones, sueños y deseos de quienes están inmersos en el proceso educativo. (pág. 387)

La experiencia vivida en el año lectivo 2020 la podemos considerar como una lección atípica para el contexto escolar que implicó cambios necesarios para llevar la educación formal y presencial a un ambiente completamente virtual. En especial para las docentes fue necesario realizar ajustes al quehacer educativo a partir del diseño e implementación de estrategias lúdico-pedagógicas que permitieran cumplir con las competencias académicas del grado de transición. De manera que este ejercicio conllevó a recurrir a herramientas tecnológicas que mayormente se empleaban para el ocio a que se convirtieran en recursos indispensables para la continuidad académica, aquellas fueron las plataformas digitales, redes sociales, aplicaciones interactivas para el desarrollo de los planes de aula virtual, que ligadas a un contexto pandémico estaban limitadas a diversos factores externos, internos y organizacionales como, por ejemplo: el adecuar tiempos, contar con la conectividad, con recursos tecnológicos y sobre todo gestionar emociones de incertidumbre y miedo ante los cambios contextuales a nivel social, económico y cultural vividos por la pandemia del COVID -19 y las medidas sanitarias y de control social adoptadas.

Hay que reconocer que las nuevas generaciones guardan una estrecha relación con el mundo virtual, sin embargo, esta experiencia la podemos considerar como un llamado a romper con los esquemas tradicionales e innovar en métodos educativos tecnológicos inclusivos; la intención no es llegar a un poder adquisitivo de herramientas tecnológicas si no potenciar todo lo que ellas pueden brindar para así fortalecer nuestro quehacer de educadores en un ejercicio pleno, dinámico y de calidad acorde a los cambios contextuales que se viven en cada generación.

Para la primera infancia sin duda implicó un desafío el goce de la educación inicial, puesto que el aislamiento social y confinamiento limitó las condiciones y posibilidades para desarrollar con amplitud aspectos fundamentales para el desarrollo de sus habilidades integrales, en especial lo relacionado con la socialización entre pares y la exploración del medio, dado que la casa es un espacio que genera confianza, pero también rutinización en los niños y las niñas, dada la poca armonización de los ambientes para llevar a cabo el proceso educativo.

La educación virtual develó la importancia de que niñas y niños interactúen en distintos ambientes, desarrollen a mayor profundidad su autonomía y capacidad de relacionarse con su entorno, que les permita compartir, crear e intercambiar experiencias que enriquezcan su construcción identitaria. Por tanto, una vez retornados a la llamada “normalidad” escolar, las y los docentes, las instituciones educativas, familias y en especial niñas y niños han tenido que afrontar grandes desafíos relacionales, de prácticas y de aprendizaje al haber vivido un grado de transición en tiempo de pandemia y en virtualidad, en contraste con la experiencia de iniciar la vida escolar y vivir su primer año de básica primaria en presencialidad y en continuidad con la brecha tecnológica, es decir, desde la perspectiva de la educación popular, se retornó al poco uso o inadecuada utilización de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje sumado a las prácticas de enseñanza de tipo bancario, que no permiten incorporar los posibles aprendizajes y retos que aportó la educación virtual en este período.

Conclusiones

El tiempo de pandemia dejó preguntas y experiencias que aportan a la reflexión sobre el quehacer y las apuestas desde la perspectiva de la Educación Popular:

Si, como dice Freire, no debemos solo constatar lo que ocurre, analizarlo e interpretarlo, sino que debemos intervenir como sujetos de lo que queremos que ocurra, como protagonistas de la historia, he ahí precisamente el desafío educativo principal: contribuir a construirnos como personas críticas, propositivas, que desarrollemos todas nuestras capacidades humanas, intelectuales, emocionales y prácticas, con el fin de que podamos contribuir a la realización de las transformaciones que se requieren. No una educación para adaptarnos, justificar y resignarnos ante la realidad que se nos impone, sino una educación para generar propositivamente las condiciones y las disposiciones para el cambio social y cultural.

La pregunta generadora, entonces, para nosotros educadores y educadoras que nos inspiramos en una concepción de educación popular transformadora es: ¿qué vamos a aprender de este momento histórico para construir caminos de futuro? Es decir, tomar esta situación de crisis como una oportunidad de aprendizaje, de cambio y de reinención propositiva. Construir nuevos enfoques, replantearnos categorías, analizar situaciones concretas e implicaciones globales, escuchar diferentes voces provenientes de diferentes actores, lugares y sectores, promover espacios de encuentro crítico y debate, movilizar iniciativas innovadoras, motivar interpelaciones agudas hacia lo normalizado, dar espacio a la imaginación creadora, reconfigurando nuestros puntos de referencia. (Jara, 2020, Pág. 7).

Es así que desde la experiencia de clases virtuales con el grado transición no podemos dejar de lado el rol desempeñado por las familias y acudientes del grado de transición quienes con su

apoyo y compromiso propiciaron en casa espacios amenos para el desarrollo de las actividades que permitieron alcanzar unos aprendizajes en cada niño y niña, este fue un proceso donde la adaptabilidad y la resiliencia jugaron un papel muy importante en cada uno de los actores involucrados, puesto que los hogares y la escuela se vieron en la necesidad de ajustarse a los diferentes cambios y transformaciones que trajo consigo la pandemia y que en la actualidad hacen parte de nuestro diario vivir; además, la implementación de estrategias lúdicas a partir de juegos por parte de las docentes, promovieron el interés y participación durante cada uno de los encuentros y desarrollo de actividades en casa, unido a la estrategia de videos de apoyo orientados a los padres, madres y acudientes, los cuales sirvieron de guía para el buen desarrollo de las actividades que debían ser realizadas de manera independiente en casa.

Desde la categoría creación y refuerzo de vínculos socioafectivos (apoyo y gestión de emociones) en el marco de esta experiencia se buscó fortalecer dichos vínculos desde el trabajo de lo emocional por medio del desarrollo de actividades expresivas y artísticas que facilitaron en cada niño y niña la identificación de sus emociones e implementación de estrategias que contribuyeran en su regulación, teniendo en cuenta que el acto de educar debe hacerse no solo desde el impartir un conocimiento sino que también debe estructurarse desde el reconocimiento de lo emocional acorde con los fines de la educación inicial y preescolar, en especial con las dimensiones del desarrollo integral (modos relacionales, procesos comunicativos, corporalidades y experiencias infantiles).

En lo relacionado con la capacitación y formación docente para el uso de herramientas tecno-pedagógicas para los procesos de enseñanza aprendizaje, esta experiencia permite reconocer que se desarrolló bajo un proceso completamente autónomo de las docentes, lo cual aporta en ellas un aspecto valioso en su vocación profesional, sin embargo, es importante advertir dos aspectos claves:

1) La complejidad y sobrecarga de trabajo para las maestras durante la pandemia:

Nos devolvió la casa como espacio de socialización y allí hizo visible que ese cuerpo se trabaja desde el cuidado, el autocuidado, la solidaridad, las relaciones sociales básicas, pero a la vez develó la construcción patriarcal de ese espacio y fue muy explícito cómo las maestras mujeres tuvieron que hacer cuatro jornadas (la de trabajadora, la de ama de casa, la del cuidado de sus hijos y la del cuidado a distancia de los hijos de las otras al atenderlos en su casa); además, nos hizo visible cómo el proyecto del capitalismo cognitivo hacía un retorno al trabajo en casa, el cual fue propio de sus inicios antes de la primera revolución industrial. (Marco R. Mejía, 2020, Pág. 24)

2) la responsabilidad del Estado y de las instituciones educativas relacionada con la generación de espacios y oportunidades para el acceso y permanencia de los docentes en procesos formativos constantes para el fortalecimiento de sus competencias digitales y de sus saberes individuales y colectivos que permita entretejer experiencias entre pares para el crecimiento profesional y personal. En ese sentido, Espinel (2021) plantea:

la mayoría de los educadores no tienen los suficientes conocimientos técnicos para el manejo de las tecnologías más habituales en las aulas, o simplemente no disponen de información sobre los beneficios que les pueden ofrecer en los procesos educativos (Sandoval, 2020, p. 25); durante esta época de pandemia, el profesorado ha puesto en evidencia su ética profesional, pues en situaciones difíciles, de incertidumbre, han sido capaces de dar lo mejor de ellos mismos, al reinventar en tiempo récord otra forma de impartir clase y de relacionarse con los alumnos, aportando sus medios personales, sin contar con orientaciones claras y sin pautas de desconexión digital (Beltrán *et al.*, 2020).

Y es que, bajo estas nuevas circunstancias, el rol del docente se ha transformado en uno más reflexivo, dedicado a facilitar el aprendizaje en espacios virtuales, ajustados en la medida de lo posible a las necesidades sociales de los estudiantes. Lo anterior ha llevado a los profesores a adquirir conocimientos y destrezas en el uso de tecnologías de la comunicación asociadas a herramientas como los programas de videollamadas y de gestión de clases como: Meet, Teams, Zoom y Classroom, y de otras que ahora son educativas como el chat, el Facebook y el correo electrónico.

Lo anterior, y siguiendo a Sandoval (2020), lleva a plantear la imperiosa necesidad de fomentar procesos de formación docente enfocados a la integración de las TIC en el aula, que posibiliten la generación de competencias tanto en los aspectos técnicos, como formativos y metodológicos de estas nuevas herramientas. “Desde allí, seguramente se contribuirá notablemente a la intención ya mencionada, de generar procesos disruptivos en el aprendizaje, que, además, contribuyan a cerrar la brecha digital presente en los distintos sectores del ámbito educativo” (s.p. párr. 24, 25, 26).

En cuanto al estilo organizativo institucional, podemos señalar que las instituciones educativas deben estar preparadas para los cambios contextuales de la sociedad, el haber sobrellevado una pandemia a nivel mundial, debe ser una base para que las instituciones educativas y el mismo sistema de educación nacional consideren proyectar acciones educativas organizadas y coherentes al servicio educativo más allá del uso de recursos didácticos digitales, que permitan afrontar las distintas emergencias climáticas, epidemiológicas, sanitarias, económicas, entre otras que se puedan suscitar en la sociedad.

Desde la categoría competencias pedagógicas, se evidencia que la planeación de estrategias lúdicas integrales apoyadas en la implementación del juego como herramienta para afianzar y

fortalecer los diferentes conceptos y conocimientos, facilitaron la participación de los niños y niñas durante los encuentros virtuales, logrando así alcanzar los diferentes conocimientos y habilidades a promover y potenciar correspondientes al grado de transición, por ello es importante reconocer desde esta experiencia que al momento de trabajar con niños y niñas la recursividad y creatividad de las docentes son bases fundamentales para la construcción de experiencias pedagógicas que acompañen a las niñas y los niños en su proceso de aprendizaje así como en la transversalización de los conceptos a desarrollar, ya que el aprendizaje es un proceso constante el cual debe ir de la mano del juego y de la realidad del contexto cotidiano de las y los involucrados.

Respecto a la categoría alfabetización digital, es un proceso que tanto el Estado nacional como local, instituciones educativas, comunidades, familias, estudiantes y educadores deben seguir explorando e implementando, acorde con los retos y cambios que generan los constantes avances científicos, tecnológicos y sociales que se enfrentan en cada generación, no sólo para enfrentar las contingencias en tiempo de emergencias, sino en la comprensión que la interacción en la primera infancia con la tecnología hace parte de la cotidianidad de niñas y niños en la actualidad, en el estudio “La primera infancia en la era de la transformación digital. Una mirada iberoamericana” (2022) de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) se advierte que:

En este sentido, asumimos con Brito & Dias (2016) que la relación de los infantes con las tecnologías digitales desde una edad temprana es indiscutible y, en muchas situaciones, inevitable, dado que la sociedad actual está inmersa en el uso e integración de las tecnologías en nuestra vida cotidiana (Area, 2017). En ocasiones, son los propios padres con su ejemplo y uso los que proporcionan a los infantes los primeros aprendizajes y las experiencias (Kucirnova & Sakr, 2015; Livingstone, 2007; Plowman et al., 2008).

...las familias no dan importancia al desarrollo de la competencia digital de sus hijos en esta etapa educativa, frente a la visión del profesorado (Parada et al., en prensa), quienes además destacan que la tecnología es un potente elemento motivador para el alumnado, pero todavía hoy, se enfrentan con frecuencia a problemas de conectividad o cuentan con dispositivos tecnológicos obsoletos (San Nicolás y Bethencourt, 2019). (Pág. 94)

Para conseguir la adquisición de esta competencia por parte de los más pequeños es necesario el diseño e implementación de acciones coherentes y coordinadas entre familia y escuela para alcanzar el necesario uso crítico y responsable de las tecnologías, que permitan el desarrollo, el aprendizaje y la autonomía de todos basándonos en conocimientos útiles para la vida social y la transformación a través de ciudadanos comprometidos con la creación de sociedades justas y equitativas en un sentido amplio. (Pág. 96)

Tal como sostiene Franco (2021): Se trata de conocer la manera en la que los niños de tres a seis años interactúan con los dispositivos móviles en el ámbito cotidiano y analizar la percepción de los padres y/o tutores acerca del uso de la tecnología por parte de los menores (p. 26)” (Pág. 97)

El alfabetizar desde una era digital es una apuesta que coloca en descubierto la desigualdad social en la que estamos inmersos, por ello, desde el ámbito educativo es importante asegurar condiciones de accesibilidad, mantenimiento de hardware y software pertinentes, como fomentar un uso consciente y responsable de la diversidad de contenido al cual se accede (condiciones de seguridad, control parental, contenidos educativos y lúdicos formativos), para lo cual, es necesario que el proceso de alfabetización digital contemple la construcción y formación en pautas que guíen a familias y docentes en la vivencia de la virtualidad y del uso de las TIC, relacionadas con una observación activa y oportuna a los comportamientos de niñas y niños por familias y docentes; fijar límites y tiempos en el uso de recursos digitales; pautas para el manejo de la información y la

privacidad; crear zonas libres de tecnología en casa; protocolos para prevenir conductas de riesgo; fomentar un uso pedagógico de las tecnologías.

Desde una mirada de la educación popular, esta experiencia investigativa nos permitió reconocer la importancia y necesaria transversalidad de la participación desde un aspecto activo e inclusivo puesto que en los encuentros virtuales se reflejó el interés y compromiso de las familias, acudientes y estudiantes para la continuidad del proceso formativo, ya sea porque la educación sigue siendo para las familias un proceso importante para la vida de sus hijos e hijas, o como posibilidad de escala social, como inserción en la vida laboral, o como un valor clave que se puede atesorar en la vida de cada persona, además, de las condiciones que el confinamiento develó de la carga del trabajo del cuidado en especial en las mujeres, que debieron acoger dentro de sus prácticas cotidianas la labor educativa en casa. Asimismo, desde la lógica institucional del colegio, se promovió la búsqueda de alternativas necesarias, como, por ejemplo: las llamadas telefónicas o la entrega de material impreso a los y las estudiantes que por alguna circunstancia se les dificultó el acceso a los encuentros virtuales para que de esta manera logaran alcanzar los conocimientos y habilidades esperados correspondientes al grado de transición. En este sentido, retomamos lo planteado por Marta Regina Paulo da Silva (2020):

La participación de los niños no puede constituirse como una moda, sino que implica, de hecho, la necesidad de su contribución. Como sostiene Tonucci (2005, p. 18), escuchar a los niños no es una técnica para involucrarlos, es necesario necesitarlos, que es la primera condición para escuchar su palabra, es decir: "[...] reconocer que son capaces de dar opiniones, ideas y hacer propuestas útiles para nosotros los adultos, capaces de ayudarnos a resolver nuestros problemas. Si es así, la relación con ellos será correcta, entre los ciudadanos adultos y los niños pequeños, pero, ahora, ciudadanos".

La participación de los niños es un imperativo de la ciudadanía infantil. Para Freire (1995), el ser humano participa activamente en la construcción histórica de sus derechos, con una educación importante en la formación de los ciudadanos. Así, sin sobrestimar el papel de la educación, Freire (1995, p. 74) defiende su relevancia en la construcción de una ciudadanía activa:

No se puede decir que la educación crea la ciudadanía de nadie. Pero sin educación, es difícil construir la ciudadanía. La ciudadanía se crea con una presencia activa, crítica y decisiva de todos nosotros en relación con lo público. Es difícil, pero es posible. La educación no es la clave de la transformación, pero es indispensable. La educación por sí sola no lo hace, pero sin ella la ciudadanía tampoco se hace”. (Pág. 135)

Lo anterior, pone de manifiesto la tensión existente entre la lógica centrada en el contenido curricular del colegio desde su estilo organizacional, las expectativas de las familias y las intencionalidades pedagógicas de la educación inicial, intencionalidades que consideramos se conectan con la Educación Popular, donde lo más importante son los sujetos como protagonistas del proceso de aprendizaje y por tanto la relación socioafectiva que se debe establecer entre educandos y educadores y, la generación de posibilidades para ir más allá de los contenidos, conocimientos y habilidades establecidos para el grado transición, para que los saberes tengan sentido para las niñas y los niños y éstos puedan ser partícipes en su contexto y generación de su transformación y de los cambios que se suscitan en todos los ámbitos de la vida social, por ello, la pandemia del Covid 19, trajo consigo la reedición de preguntas relacionadas con la pedagogía, con el lugar de las TIC y con el rol de las y los docentes, pues, implicó la necesidad de reflexionar no sólo con relación a las condiciones de infraestructura de las instituciones educativas, la formación docente y la alfabetización digital, sino fundamentalmente cómo se socializan los contenidos a distancia, cómo se asegura la comprensión de las y los educandos cuando no se interactúa

personalmente, cómo se pone el cuerpo, el juego y la creatividad que son fundantes en la educación inicial y cómo se generan y cuidan los lazos afectivos y vinculantes en situaciones de incertidumbre, miedo, desconfianza y desigualdad como lo son las situaciones de emergencia y catástrofe, pero, también como lo son hoy, en el cotidiano desigual y de violencias que se vive en diferentes contextos sociales, siendo indispensable comprender y apropiarse la perspectiva de la Educación Popular en la educación formal, tal como lo expresa Marco Raúl Mejía (1991):

Nuestra escuela y nuestro sistema de educación formal lo tenemos que pensar como un proceso cultural más de fondo en el cual la ciencia esté unida a la democracia y a las posibilidades de las cuales la escuela dota, haciendo que sean una realidad para todos.

.. Allí también la educación popular tiene una palabra que decir y es que ella nuevamente le devuelve a la escuela la utopía por la democracia política, económica, social; por el pluralismo y la tolerancia, en últimas por construir una sociedad de justicia plena (Pág. 95)

Por último, esta investigación devela que el proceso educativo realizado mediante clases virtuales impartidas a los y las estudiantes del grado transición en el año 2020 permitió aportar al desarrollo de habilidades integrales, en primer lugar, al situarlos como participantes activos desde un ambiente virtual, que parte del ejercicio conjunto desarrollado por docentes y familias que brindó continuidad al proceso de desarrollo cognitivo y físico de niñas y niños. Sin embargo, no es posible afirmar del todo que esta experiencia cumplió de lleno con el desarrollo de estas habilidades de manera integral, dado que por el contexto en que fue desarrollado hubo factores externos asociados al aislamiento social y factores internos relacionados a la gestión de emociones y a la socio-afectividad que provocó ciertas dificultades al proceso formativo educativo y social.

Por tanto, deja varios desafíos a las y los Educadores Populares atesorar la práctica de la flexibilización curricular y ajuste de programas permitida en pandemia, para continuar centrando y contextualizando las propuestas pedagógicas a las realidades de los territorios, al cuidado de la

vida, al establecimiento de lazos afectivos y vínculos sociales, al reconocimiento de las problemáticas sociales existentes y de las emergentes, tales como la migración, el racismo, las violencias de género, que además fueron muy notables en el tiempo de pandemia; a la contribución de la socialización y comprensión de recursos tecnológicos y de plataformas educativas que sean accesibles para las comunidades y sectores populares (tutoriales y medios cercanos como los utilizados por las maestras en esta experiencia); la creación de software que se adapten a procesos pedagógicos consensuados y contextualizados a las necesidades, capacidades y potencialidades de niñas y niños, reconociendo los saberes ancestrales, comunitarios y populares del cuidado y crianza, como también las experiencias de aprendizaje que se deben provocar para contribuir a su desarrollo integral, por supuesto deberán ser procesos que respeten y resguarden las identidades y corporalidades de niñas y niños, así como las apuestas de bienestar de familias y comunidades. Además, tal como lo mostró esta experiencia, si bien existen muchas herramientas de uso libre, muchas veces no se adaptan a los dispositivos con que cuentan las familias o al hardware disponible en las instituciones educativas que comúnmente se utiliza, por ello, es clave la creación de herramientas que junto con procesos formativos y de capacitación permitan la inclusión de escolares y sus familias en la educación virtual, tanto en tiempos catastróficos como dentro de la oferta educativa formal.

Uno de los rasgos distintivos de la educación virtual es que las y los estudiantes tienen mayor autonomía en su proceso de aprendizaje y ritmo de estudio, por ello, es clave asegurar espacios y procesos de acompañamiento tanto de las familias como de las y los docentes, no sólo asegurando las herramientas y mediaciones tecnológicas, sino las retroalimentaciones, aclaración de dudas y el mantenimiento del vínculo socio afectivo; desde la Educación Popular este es otro desafío importante, que la educación virtual y las TIC estén al servicio de una educación donde los educandos sean los protagonistas de su propio aprendizaje y con el acompañamiento de las y los

docentes puedan acceder, construir y comprender su cultura, puedan construir saberes y conocimiento y puedan transformar sus vidas y el mundo para mejor, tal como lo manifiesta Freire en la Segunda carta del Derecho y del deber de cambiar el mundo (2012):

Los niños necesitan crecer ejerciendo esta capacidad de pensar, de indagarse y de indagar, de dudar, de experimentar hipótesis de acción, de programar y no sólo seguir los programas impuestos antes que propuestos. Los niños precisan tener asegurado el derecho de aprender a decidir, cosa que sólo se hace decidiendo.” (Pág. 71)

Anexos

Anexo 1. Entrevista semiestructurada realizada a docentes del grado transición

Categorías de análisis: Creación y refuerzo de vínculos socioafectivos (apoyo y gestión de emociones); Capacitación y formación docente para el uso de herramientas tecno-pedagógicas en los procesos de enseñanza/aprendizaje; Estilo organizativo institucional y Competencias pedagógicas.

Preguntas:

- 1- ¿Qué estrategias pedagógicas consideran idóneas para alcanzar los aprendizajes significativos en los y las estudiantes?
- 2- ¿Qué efectos trae consigo el cambio de un modelo de educación presencial a uno virtual?
- 3- ¿Qué fortalezas reconoces en ti y en tus estudiantes para sobrellevar este tiempo de pandemia y lograr culminar con éxito el año lectivo?
- 4- ¿Cuáles han sido los principales canales de comunicación establecidos entre docentes-estudiantes?
- 5- ¿Contaba usted con un buen manejo de herramientas tecnológicas necesario para impartir una educación virtual? (si, no, por qué)

- 6- ¿Cuáles han sido los mayores retos en la implementación de la educación virtual en el proceso de enseñanza tomando en cuenta el contexto estudiantil?
- 7- ¿Considera que la institución se encontraba preparada para desarrollar un proceso de educación virtual?
- 8- ¿Cómo se lleva a cabo el proceso evaluativo en esta educación virtual?
- 9- ¿Qué estrategias implementan para continuar con el proceso escolar para aquellos estudiantes que no cuentan con conectividad en casa?
- 10- ¿Cuáles han sido los principales retos que ha asumido como docente en el contexto de pandemia?
- 11- De acuerdo con el proceso educativo virtual que se ha realizado con los estudiantes de grado transición ¿Considera que este influye (positiva o negativamente) en el desarrollo de las habilidades integrales de los y las estudiantes?

Anexo 2. Encuesta de acceso y uso de Tic familias de grado transición 1 y 2

Categorías de análisis: Creación y refuerzo de vínculos socioafectivos (apoyo y gestión de emociones); Competencias pedagógicas y Alfabetización digital (conocimiento, acceso y uso de TIC).

La siguiente encuesta tiene como objetivo recopilar información del acceso y disponibilidad de herramientas tecnológicas en casa y estrategias implementadas para el desarrollo de las actividades escolares de los 55 estudiantes del grado transición del colegio Francisco de Asís en el año 2020.

1- ¿Cuenta en casa con conexión a internet?

- a. Si
- b. No

2- En casa cuentan con alguno de los siguientes dispositivos electrónicos para el acceso a clases virtuales. Puede marcar más de una opción:

- a. Celular
- b. Tablet
- c. Computador
- d. Impresora
- e. Cámara web

3-Cuál de las siguientes plataformas digitales ha utilizado con anterioridad:

- a. Zoom
- b. Google Meet
- c. Google Classroom

- d. Hangouts
- e. Plataforma institucional Q10

4- Durante el desarrollo de los encuentros virtuales el estudiante participa en compañía de:

- a. Padres de familia
- b. Acudiente
- c. Otro Quién: _____

5- Considera que la implementación de aplicaciones digitales complementarias para el desarrollo de los encuentros virtuales ha sido:

- a. Excelente
- b. Buenos
- c. Regular
- d. Malo

6- La comunicación entre docentes y padres de familia ha sido adecuada:

- a. Si
- b. No

Porque: _____

7- Las guías de trabajo entregadas por la docente han sido claras y de fácil comprensión:

- a. Si
- b. No

Porque: _____

Referencias

- Aguilar P., M., Cuesta S., H. (2009). Importancia de trabajar las TIC en educación infantil a través de métodos como la Webquest. *Revista de medios y educación*, Vol. X (N°34), 81 – 94.
<https://www.redalyc.org/pdf/368/36812036006.pdf>
- Aguilar, F., (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 213-223. [0718-0705-estped-46-03-213.pdf \(archive.org\)](https://doi.org/10.7178/0718-0705-estped-46-03-213.pdf)
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2014), Desarrollo socioafectivo: educar en y para el afecto, reorganización curricular por ciclos. cartilla digital
<https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/1174/Cartilla%20Desarrollo%20Socioafectivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Asamblea General de las Naciones Unidas, Convención sobre los Derechos de los Niños, noviembre, 1989.
<http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N20-sentido-educacion-inicial.pdf>
- Ausubel., D. (1983) Teoría del aprendizaje significativo. 1-10.
[Aprendizaje_significativo-libre.pdf \(d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net\)](https://www.cloudfront.net/d1wqtxts1xzle7/Aprendizaje_significativo-libre.pdf)
- Barrientos Oradini, N., & Yáñez Jara, V., & Barrueto Mercado, E., & Aparicio Puentes, C. Análisis sobre la educación virtual, impactos en el proceso formativo y principales tendencias. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, vol. XXVIII, núm. 4, 2022 Universidad del Zulia.
[https://www.redalyc.org/journal/280/28073811035/html/#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20a%20distancia%20digital,l%C3%ADnea%20\(Aguilar%2C%202020\)](https://www.redalyc.org/journal/280/28073811035/html/#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20a%20distancia%20digital,l%C3%ADnea%20(Aguilar%2C%202020))

- Bolaño G., M, (2017) Funciones de las herramientas multimedia Interactivas para la enseñanza en educación preescolar. *Revista Praxis Vol. 13 (Nº 1), 17-24.*
<http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/download/2063/1511>
- Bonilla, C. E., Rodríguez, S. P. (1997). Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales. Grupo editorial Norma. [Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales - Elssy Bonilla-Castro - Google Libros](#)
- Buendía., L., Colás., P., Hernández., F. (1998). Métodos de investigación en psicopedagogía. MCGRAW-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA, S.A.U.
https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/LEONOR-Metodos-de-investigacion-en-psicopedagogia-medilibros.com_.pdf
- Caccuri, V. (2018). Competencias Digitales para la Educación del Siglo XXI.
<https://virginiacaccuri.blogspot.com/2018/06/ebook-gratis-competencias-digitales.html>.
- Cano, A., Argemí, R. (2020). Primera infancia y confinamiento: la experiencia de una red de apoyo mutuo virtual entre niñas y niños, familias y escuela. Researchgate.net.
https://www.researchgate.net/profile/Ana-Belen-Hila/publication/350923571_Primer_infancia_y_confinamiento_La_experiencia_de_una_red_de_apoyo_mutuo_virtual_entre_ninas_y_ninos_familias_y_escuela/links/607a0a612fb9097c0ceca7d6/Primera-infancia-y-confinamiento-La-experiencia-de-una-red-de-apoyo-mutuo-virtual-entre-ninas-y-ninos-familias-y-escuela.pdf
- Castillo, M. (2011). La socioafectividad en la educación desde la complejidad. *Educación y Humanismo* (13), 21. 129-146. [Vista de La socioafectividad en la educación desde la complejidad \(unisimon.edu.co\)](#)
- Centeno., J., De la Garza., D. (2014). Observación. En Sáenz., K., Tamez., G., (2014). Métodos y técnicas cualitativos y cuantitativos aplicables a la investigación en ciencias sociales. 204-

220. Tirant humanidades, México D.F.

https://www.researchgate.net/publication/326080867_Observacion/link/5b3704ef0f7e9b0df5dc7b2f/download

Circular 019 del 14 de marzo del 2020 [Ministerio de Educación Nacional]. Orientaciones con ocasión a la declaratoria de emergencia sanitaria provocada por el Coronavirus (COVID – 19). https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-393910_recurso_1.pdf

Circular 020 del 16 de marzo del 2020. [Ministerio de Educación Nacional]. Medidas adicionales y complementarias para el manejo, control y prevención del coronavirus (COVID 19). <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Circulares/394018:Circular-No-20-del-16-de-marzo-de-2020>

CONPES 109. Política Pública Nacional de Primera Infancia “Colombia por la Primera Infancia”. República de Colombia, Bogotá D.C, 03 de diciembre de 2007. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177832_archivo_pdf_Conpe

Coppens, F., Van de Velde, H. (2005). Técnicas de educación popular. *Estelí, Nicaragua: Programa de especialización en Gestión del Desarrollo Comunitario, CURN/CICAP.*
[4.1. Texto TecnicasdeEducacionPopular\[1\] \(1\).pdf \(infocdmx.org.mx\)](#)

Cortés, A., García, G. (2017). Estrategias pedagógicas que favorecen el aprendizaje de niñas y niños de 0 a 6 años de edad en Villa. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía.* 10(1), 125-143.
<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/4746>

Carrera, B., Mazarella, C. (2001). Vygotsky: Enfoque sociocultural. *Educere*, (5), 41- 44.
[Redalyc.Vygotsky: enfoque sociocultural](#)

Declaración mundial sobre educación para todos "satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" Jomtien; Tailandia, 5 - 9 de marzo de 1990.

<https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/1990->

[DeclaracionMundialEducacion.pdf](#)

Decreto Número 088 de 1976. Por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. 22 de enero de 1976.

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102584_archivo_pdf.pdf

Decreto 2247 de 1997. [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. 11 de septiembre de 1997. [articles-104840_archivo_pdf.pdf](#)

[\(mineducacion.gov.co\)](#)

Decreto 417 del 17 de marzo de 2020 [Presidente de la República de Colombia]. Por el cual se declara un Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica en todo el territorio Nacional. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=110334>

Decreto 637 del 6 de mayo del 2020 [Presidente de la República de Colombia]. Por el cual se declara un Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica en todo el territorio Nacional.

https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=120018

Decreto 749 del 28 de mayo de 2020 [Presidente de la República de Colombia]. Por el cual se imparten instrucciones en virtud de la emergencia sanitaria generada por la pandemia del Coronavirus COVID-19, y el mantenimiento del orden público.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=126400#:~:text=I mparte%20instrucciones%20en%20virtud%20de,el%20mantenimiento%20del%20orden%20p%C3%ABlico.>

Decreto 660 del 2020 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se dictan medidas relacionadas con el calendario académico para la prestación del servicio educativo, en el

marco del Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica.

<https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20660%20DEL%2013%20DE%20MAYO%20DE%202020.pdf>

Decreto 1411 de 2022 [Ministerio de Educación Nacional]. Por medio del cual se subroga el Capítulo 2 del Título 3, Parte 3 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 y se adiciona la Subsección 4 a este Capítulo, con lo cual se reglamenta la prestación del servicio de educación inicial en Colombia y se dictan otras disposiciones”. 29 de Julio del 2022.

[Decreto-1411-de-2022-Ministerio-de-Educación-Gestor-Normativo \(funcionpublica.gov.co\)](#)

Díaz, T., Melchor, G., Machado, V. (2020). Tecnologías de la información y las comunicaciones: Ventajas y Desventajas de su uso en la primera infancia. (Mayabeque, República de Cuba).

[Monografía]. [Las Tecnologías de la Información y las comunicaciones: Ventajas y desventajas de su uso en la primera infancia | Anuario Ciencia en la UNAH](#)

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013) La entrevista, recurso flexible y dinámico.

Investigación en educación media.2 (7). 162-167.

<https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>

Directiva No. 3 del 20 de marzo de 2020 [Ministerio de Educación Nacional]. Orientaciones para el manejo de la emergencia por COVID -19 por parte de los establecimientos educativos privados.

<https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Directivas/394243:Directiva-No-03-20-de-marzo-de-2020>

Directiva No. 10 del 7 de abril de 2020 [Ministerio de Educación Nacional]. Orientaciones adicionales a colegios privados a propósito de la prestación del servicio educativo durante

la emergencia sanitaria por el COVID – 19.

<https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Directivas/395661:Directiva-No-010-07-de-abril-de-2020>

Directiva No. 12 del 2 de junio de 2020 [Ministerio de Educación Nacional]. Orientaciones adicionales a establecimientos educativos no oficiales para la prestación del servicio educativo en los niveles de educación inicial, preescolar, básica y media, en el marco de la emergencia sanitaria por el COVID-19. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-398747_recurso_1.pdf

Directivos del Colegio Francisco de Asís. (2019). Proyecto Educativo Institucional. Documento no publicado.

Espinel Barrero (2021) Educación en pandemia: variables de reflexión, retos y oportunidades. DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.n41.2579> Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico. Revista Educación y Ciudad. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/2579>

Flórez, G., Villalobos, J., & Londoño, D. (2017). El acompañamiento familiar en el proceso de formación escolar para la realidad colombiana: de la responsabilidad a la necesidad. *Psicoespacios: Revista virtual de la Institución Universitaria de Envigado*, 11(18), 94-119. [El acompañamiento familiar en el proceso de formación escolar para la realidad colombiana: de la responsabilidad a la necesidad - Dialnet \(unirioja.es\)](#)

Fernández, M., Palomero, J., & Teruel, M. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(1), 33-55. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/76512>

Freire, P. (1985). Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez. Asociación Edición La Aurora. Buenos Aires, Argentina. [Hacia-una-pedagogía-de-la-pregunta.pdf \(redclade.org\)](#)

Freire, P., (2004), *Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*.

<https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>

Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar* (2 ed.). Siglo XXI editores. [Cartas a quien pretende enseñar.pdf \(repositoriointerculturalidad.ec\)](#)

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la Indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo XXI Editores Buenos Aires.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores México.

<http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/218/paulo%20freire%20%20pedagogia%20de%20la%20autonomia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1994). *La cultura institucional escolar*. Tramo de Formación Pedagógica –CAMPO DE LA PRÁCTICA María de Carmen Otermín. [Frigerio Poggi Tiramonti cultura institucional escolar.pdf \(epedagogia.com\)](#)

George, C. (2020). Alfabetización y alfabetización digital. *Transdigital*, 1(1). [Alfabetización y alfabetización digital \(researchgate.net\)](#)

Gobierno de Colombia. Política nacional de infancia y adolescencia. (2018-2030).

https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/politica_nacional_de_infancia_y_adolescencia_2018_-_2030.pdf

Godal, R. (2020). Construyendo horizontes posibles desde las pedagogías críticas y educaciones populares desde el sur. Reflexiones para tiempos de pandemia, aislamiento, crisis educativa y desigualdades. *LA PIRAGUA Revista latinoamericana y Caribeña de Educación y Política*, (47), 70-77. [Revista La Piragua 47 - Clade \(redclade.org\)](#)

- González, A., Rodríguez, A., & García, D., (2011)_El concepto zona de desarrollo próximo y su manifestación en la educación médica superior cubana, *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 25(4), 531-539. <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v25n4/ems13411.pdf>
- Güiza González, W. (2022) Las Clases Virtuales en tiempos de pandemia desde la voz y mirada de los estudiantes. *PANORAMA*, vol. 16, núm. 30, 2022. Politécnico Grancolombiano. <https://www.redalyc.org/journal/3439/343969897022/html/>
- Gutiérrez Ochoa, S. M., & Díaz Torres, C. H. (Enero-Junio de 2021). La educación virtual en tiempos de pandemia. *Revista Gestión y Desarrollo Libre*, 6(11), (131-149).
- Hernández, Y., Silva, A. (2013). Una metodología tecnopedagógica para la construcción ágil de objetos de aprendizaje web Opción. Vol. 29 (70) 66-85. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31028677005.pdf>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2019). Guía orientadora para el tránsito de los niños y niñas desde los programas de atención a la primera infancia del ICBF al sistema educativo formal. [Guía Orientadora para el Transito de los Niños y Niñas Desde los Programas de Atención a la Primera Infancia del ICBF al Sistema Educativo Formal v2 | Portal ICBF - Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF](#)
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2021). Lineamiento técnico para la atención de la primera infancia. Versión 6. [lm5.pp lineamiento tecnico para la atencion a la primera infancia v6.pdf \(icbf.gov.co\)](#)
- Jara Holliday, O (2020) Un momento histórico inédito que desafía a la reinención de los procesos de Educación Popular. *Revista Latinoamericana y Caribeña de Educación y Política La Piragua* N° 47 Diciembre 2020. Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe CEAAL <https://redclade.org/publicaciones/revista-la-piragua-47/>

- Kaplún, M. (2002). Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular). Madrid: Editorial Caminos. <https://docer.com.ar/doc/s5e8vc0>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. [Ley 115 1994.doc \(mineducacion.gov.co\)](#)
- Ligarretto (2020) Educación virtual: realidad o ficción en tiempos de pandemia. PESQUISA Javeriana # 67. <https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/educacion-virtual-realidad-o-ficcion-en-tiempos-de-pandemia/>
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. Pensamiento & Gestión. Universidad del Norte, Barranquilla- Colombia (20), 165-193. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Mejía, M. (1991). Escuela formal y educación popular. Hacia un nuevo paradigma cultural en nuestra realidad. Revista Educación y Pedagogía No. 6. Facultad de Educación Universidad de Antioquia. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/17026/14743>
- Mejía, M. (2015). La educación popular en el siglo XXI. Una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo. Praxis & Saber, 6(12), 97-128. [la educación popular en el siglo xxi. una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo \(redalyc.org\)](#)
- Mejía, M. (2020) Educaciones populares, cambio de época, capitalismo cognitivo y pandemia. Revista Latinoamericana y Caribeña de Educación y Política La Piragua N° 47 Diciembre 2020. Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe CEAAL <https://redclade.org/publicaciones/revista-la-piragua-47/>
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). Una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia: Documento Base para la Construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional.

<http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Documento-base-construccion-lineamiento-pedagogico-educacion-inicial.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2013) Competencias tic para el desarrollo profesional docente.

https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf

Ministerio de Educación Nacional, (2014). Documento No 20. Sentido de la educación inicial.

Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. República de Colombia.

http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles341810_archivo_pdf_sentido_de_la_educacion.pdf

Ministerio de Educación Nacional, (2014). Documento No 22. El juego en la educación inicial.

Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. República de Colombia. [https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-](https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-341835_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf)

[341835_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-341835_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (2017). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar.

Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral. [articles-341880_recurso_1.pdf \(mineduccion.gov.co\)](https://www.mineduccion.gov.co/articles-341880_recurso_1.pdf)

Moreira, M.A., Caballero, M.C. y Rodríguez, M.L. (orgs.) (1997). Aprendizaje Significativo: un

Concepto Subyacente. En: *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Burgos, España. pp. 19-44. Traducción de M^a Luz Rodríguez Palmero.

<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf>

Nieto, R. (2012). Educación virtual o virtualidad de la Educación. *Revista Historia de la Educación*

Latinoamericana, 14 (19), 137-150. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86926976007>

- Ortiz, L. (2021). La educación socioafectiva en contexto de pandemia. *Revista de educación y pensamiento*, (28), 14-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8117327>
- Paiva, A. (2004). La educación liberadora de Paulo Freire y el desarrollo del pensamiento. III Simposio El Formador de Formadores en los Albores del Siglo XXI. Simposio llevado a cabo en Valencia, España. [5-26-8.pdf \(uc.edu.ve\)](#)
- Paulo da Silva, M. 2020. Para una pedagogía “niña”: Paulo Freire y la educación de los niños. *Voces de la educación*. 123-140. [Para una pedagogía "niña": Paulo Freire y la educación de los niños \(hal.science\)](#)
- Pedraza, A., Acosta, F., & Guzmán, L. (2016). Las tareas escolares de los hijos y el acompañamiento familiar, una dupla para evitar la deserción escolar. *Kénosis*, 4(7), 30-50. <https://revistas.uco.edu.co/index.php/kenosis/article/view/90>
- Quiroz T., A., Velásquez, A., García C., Beatriz & González, Sandra P. (2002) Técnicas Interactivas para la investigación social cualitativa. Universidad Javeriana de Cali. http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familia_r/proyectos_I/m%C3%B3dulo%202/Tecnicas%20Interactivas%20-%20Quiroz.pdf
- Resolución 1721 del 24 de septiembre de 2020. [Ministerio de Salud y Protección Social]. Por el cual se adopta el protocolo de bioseguridad para el manejo y control del riesgo del coronavirus COVID-19 en instituciones educativas, instituciones de educación superior y las instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano. https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Resoluci%C3%B3n%20No.%201721%20de%202020.pdf
- Resolución 000222 de febrero 25 de 2021 [Ministerio de Salud y Protección Social]. Por la cual se prorroga la emergencia sanitaria por el nuevo coronavirus COVID-19, declarada mediante Resolución 385 de 2020 y prorrogada a su vez por las Resoluciones 844, 1462 y 2230 de

2020.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=159366#:~:text=R ESUELVE%3A,1462%20y%202230%20de%202020>.

Revelli, A. (2008) Freire y la Pedagogía de la Esperanza. Jornadas de Lectura y Taller ¿Cómo construir la esperanza que educa? Material de Apoyo y Formación Secretaría de Cultura de AMSAFE Rosario. Octubre de 2008.

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E., (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe. https://cesaraguilar.weebly.com/uploads/2/7/7/5/2775690/rodriguez_gil_01.pdf

Rodríguez P., Luz. (2011) La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1). 29-50.

<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/97912/rodriguez.pdf?sequence=1>

Sáenz., K., Tamez., G., (2014). Métodos y técnicas cualitativos y cuantitativos aplicables a la investigación en ciencias sociales. Tirant humanidades, México D.F. https://www.researchgate.net/publication/326080867_Observacion/link/5b3704ef0f7e9b0df5dc7b2f/download

Sampieri, R., (2014). Metodología de la investigación. (6a ed.). Editorial Mc Graw Hill Education. [Metodologia de la Investigacion - Sampieri \(6ta edicion\).pdf' - Google Drive](#)

Sampieri, R., (2014). Estudios de Caso. Material complementario. Capítulos adicionales. En Metodología de la investigación. (6a ed.). Mc Graw Hill Education. <https://xdoc.mx/documents/capitulo4-5fae152c8b552>

- Santos, Y., (2010). ¿Cómo se pueden aplicar los distintos paradigmas de la investigación científica a la cultura física y el deporte? *Revista electrónica Ciencia e innovación tecnológica en el deporte*, Vol. X (Nº 11) XX – XX. [cifras1.p65 \(unicef.org\)](#)
- Sangrà, A., (2001). Enseñar y aprender en la virtualidad. *Red de información educativa*. 28, 117-131. <http://hdl.handle.net/11162/15683>
- Socoto, R., Cárdenas, N., Castro, A. (19-21 de abril del 2018). *Influencia de la tecnología en el desarrollo integral de los niños en la primera infancia*. 127-136. Congreso internacional de ciencias pedagógicas de Ecuador: *La formación y superación del docente: desafíos para el cambio de la educación en el siglo XXI*. Guayaquil, Ecuador. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7220711>
- Unicef, convención sobre los derechos del niño, 20 de noviembre de 1989. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>. (octubre 2020)
- Unicef (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia). *La niñez Colombiana en cifras*. <https://www.unicef.org/colombia/media/2356/file/Ni%C3%B1ez%20colombiana%20en>
- Vega, Z., Implementación de las TIC en preescolar: una revisión documental. Universidad de La Sabana. <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/38641/Tesis%20Zoraya%20P%20Vega.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vielma, E y Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *EDUCERE*, 3(9), 30-37. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630907.pdf>
- Zapata, P. (2013) *La Educación Popular, una apuesta política*. “EDUCACIÓN POPULAR, ALTERNATIVAS Y RESISTENCIAS”. Oficina Regional en México de la Rosa Luxemburg Stiftung. Enero 2013.