

**SISTEMATIZACIÓN DEL PROYECTO DE AULA “COCINANDO APRENDEMOS” DEL
GRUPO PRE KINDER DEL GIMNASIO MODERNO DE CARTAGENA DURANTE LA
PANDEMIA DEL COVID 19, EN EL SEGUNDO SEMESTRE DEL 2020**

MARLENES ROCIO RODRIGUEZ BELTRAN

UNIVERSIDAD ICESI

MAESTRIA EN ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA

FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES

SANTIAGO DE CALI

2023

**SISTEMATIZACIÓN DEL PROYECTO DE AULA “COCINANDO APRENDEMOS” DEL
GRUPO PRE KINDER DEL GIMNASIO MODERNO DE CARTAGENA DURANTE LA
PANDEMIA DEL COVID 19, EN EL SEGUNDO SEMESTRE DEL 2020**

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Atención Integral a la Primera Infancia

Marlenes Rocío Rodríguez Beltrán

Asesora:

Mg. Alice Castaño Lora

UNIVERSIDAD ICESI

MAESTRIA EN ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA

FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES

SANTIAGO DE CALI

2023

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	5
INTRODUCCION	6
1.Sobre la práctica a sistematizar	8
1.1 Descripción de la experiencia de práctica profesional	8
1.2 Identificación de la situación, problema o necesidad	9
1.3 Contexto institucional.....	10
2. Sobre la sistematización de la práctica profesional	11
2.1 Problematización de la práctica	11
2.2 Eje central o pregunta central de sistematización.....	13
2.3 Ejes de apoyo o preguntas de apoyo.....	13
3. Objetivos	13
3.1. Objetivo general.....	13
3.2 Objetivos específicos.....	13
4. Justificación	14
5.Antecedentes	15
6. Marco de referencia teórico conceptual	17
6.1 Proyectos lúdicos pedagógicos en el aula de preescolar.....	17
6.2 Las emociones en el aula.....	21
6.3Textos instructivos como recurso en el aula.....	23
7. Estrategia metodológica	27
7.1Momento 1.....	27
7.2 Momento 2.....	28
8. Descripción de la práctica: Proyecto de aula “cocinando aprendemos”	31

9. Análisis de la acción del proyecto “cocinando aprendemos”	33
9.1 Eje 1. Gestión de las emociones	33
9.1.1 Acciones realizadas por la maestra como estrategia de aula.....	34
9.1.1.1 Conexiones en el aula “virtual” para reafirmar vínculos.....	34
9.1.1.2 Validación de las emociones.....	36
9.1.1.3 Reconocimiento del trabajo realizado.....	40
9.1.1.4 Acompañamiento e intervención oportuna.....	41
9.2 Eje 2. Innovaciones metodológicas y pedagógicas empleadas para favorecer el interés de los estudiantes durante la ejecución del proyecto de aula	41
9.2.1 Horario y duración.....	44
9.2.2 El espacio como juego de roles.....	46
9.2.3 Uso de herramientas tecnológicas.....	49
9.2.4 El humor como aliado de la clase.....	52
9.2.5 Trabajar con textos instructivos.....	53
9.3 Apoyo de la maestra a las familias.....	56
CONCLUSIONES	59
BIBLIOGRAFIA	61
ANEXOS	65
Anexo 1. Autorización de la sistematización de la experiencia.....	65
Anexo 2. Consentimiento informado.....	66
Anexo 3. Entrevista a la maestra participante en la experiencia.....	67

RESUMEN

Este trabajo de sistematización fue realizado a partir de la revisión retrospectiva, de la práctica de la maestra del grupo de pre kínder del colegio Gimnasio Moderno de Cartagena en el año 2020, a partir de la metodología de proyecto como estrategia de aula, para motivar a sus estudiantes durante el trabajo virtual a raíz de la pandemia. Durante este tiempo, la maestra diseñó actividades innovadoras en un contexto que era familiar para los niños y niñas (cocina) con el proyecto “Cocinando aprendemos”. Este trascurió durante el tiempo comprendido entre finales del tercer periodo y principios del cuarto, teniendo como elemento para favorecer los aprendizajes, las recetas.

De esta manera, la sistematización se abordó desde tres ejes: el primero que hace referencia a cómo fue la participación de los niños y niñas durante los encuentros sincrónicos y la gestión de sus emociones por parte de la maestra, teniendo en cuenta que para ellos la experiencia era desconocida. Un segundo eje en que se analizaron las innovaciones metodológicas y pedagógicas empleadas por parte de la maestra para favorecer el interés de los estudiantes durante la ejecución del proyecto de aula “Cocinando aprendemos” en un ambiente virtual, en el que se tuvieron que adecuar los espacios, los materiales de apoyo, la forma de direccionar la experiencia, entre otras. Y, por último, un tercer eje en el que se pudieran recoger las vivencias y perspectivas de las familias que hicieron parte de la experiencia de trabajo remoto.

PALABRAS CLAVES: proyectos de aula, emociones, tipología textual (textos instructivos), sistematización, reflexión de la práctica, actividades innovadoras

INTRODUCCION

La presente sistematización surge de la necesidad de favorecer las prácticas de aula, a partir de la reflexión vivida por la maestra durante la pandemia en el año 2020, en la IE donde me desempeño como coordinadora en el nivel de preescolar. Teniendo en cuenta, el rol desempeñado por ella y la forma como desarrolló sus actividades, apoyada en la metodología de proyecto de aula que se implementa en la institución, a partir, de la puesta en marcha de este, con la propuesta “Cocinando aprendemos” con niños y niñas de pre kínder del colegio Gimnasio Moderno de Cartagena, sede preescolar.

Es así, como comienza a jugar un papel fundamental las diferentes estrategias implementadas por la maestra, lo que le permite un acercamiento con sus estudiantes a través de las pantallas para mantener a su grupo interesado, motivado y vinculado de forma permanente durante los encuentros, además participando de manera activa de los mismos, pues se retoma con mayor fuerza como elemento fundamental para desarrollar las diferentes actividades de aula; la metodología de proyectos, generando canales de apertura a las nuevas prácticas que se dan, luego de los cambios a los que fuimos sometidos por la pandemia y que requirieron de todas las habilidades y destrezas de la maestra para fortalecer la metodología empleada a través de las pantallas, como expresa Gallego:

“el maestro que ejerce en el entorno institucional se caracteriza por ser líder en los procesos de intervención en el aula; es un sujeto capaz de retomar las situaciones de la vida cotidiana de sus estudiantes para resignificarlas; es un generador de preguntas sobre el contexto y sus actores; es creativo y para ello acude a los lenguajes expresivos, a la expresión corporal, a la promoción del cuento, el juego y la lúdica como herramientas que dinamizan la participación del niño en el aula de clase, en consideración de lo que ya sabe y desea aprender; un ejemplo de esto se sitúa en que las maestras construyen los proyectos de aula en compañía de los niños” (GALLEGO H., Adriana, 2015).

Lo anterior, conlleva a mantenerlos expectantes y con disposición en ese mundo desconocido para ellos como es del trabajo virtual. Es así, como el maestro se convierte en hacedor de nuevas formas del proceso de enseñanza-aprendizaje. “Toda persona responsable de orientar las acciones directas con los niños; es el mediador permanente de sus necesidades e intereses, de las relaciones vitales en la vida familiar y comunitaria, y es el principal soporte del acto educativo; es el educador por excelencia (MEN, 2010, p. 157)”.

Por otra parte, para lograr la descripción, reflexión e interpretación de la experiencia se utilizó el método DRI, el cual permite volver sobre la práctica, revisarla y analizarla, para dar a conocer los resultados de la misma. Cabe anotar, que esta sistematización es retrospectiva, pues se retoma de una experiencia ya vivida.

El trabajo está organizado por capítulos que se distribuyen de la siguiente forma: el primero está relacionado sobre la práctica a sistematizar y en el que se ubican las generalidades de la experiencia y como se llega a definir la ruta sobre la cual se abordara la pregunta problematizadora, así como también el marco conceptual que sustenta la experiencia. En un segundo capítulo, lo que corresponde a metodología y como se dio el proceso para llegar a definir la ruta que guiaría las formas de recolectar la información. En el tercer capítulo, el análisis e interpretación de la información de acuerdo a los ejes establecidos y, por último, las reflexiones finales, conclusiones de lo que fue la experiencia y los principales hallazgos, que permitirán aportarle a la IE herramientas para seguir fortaleciendo sus procesos y prácticas de aula.

1.SOBRE LA PRÁCTICA A SISTEMATIZAR

1.1 Descripción de la experiencia de práctica profesional a sistematizar

Este tiempo de pandemia en el que la forma de enseñar-aprender se transformó para llegar a ambientes que no estaban dispuestos para este fin, les permitió a los maestros movilizarse y redescubrir una nueva forma de enseñar en esta etapa preescolar tan crucial en la vida de un infante, en la que se requiere de un acompañamiento permanente y el contacto cercano con los otros para poder desarrollarse, pero que por circunstancias adversas debió cambiar el curso de lo que antes se hacía. Lo anterior, debía garantizar el servicio que se estaba ofertando en la institución educativa, lo que resultó retador y lleno de incertidumbre para quienes lo asumieron, pero también con la convicción de que harían todo lo que más favoreciera a sus estudiantes para que fueran felices en ese espacio que se había creado para ellos y alcanzar las metas propuestas.

Es por esto, que la experiencia que se abordará mediante la sistematización hace referencia a cómo la implementación del proyecto lúdico pedagógico “Cocinando aprendemos”, generó durante la pandemia (trabajo remoto) un impacto emocional favorable y de interés en los niños y niñas en edad preescolar del grupo de pre kínder de cuatro años de edad y experiencias significativas para ellos.

Esta experiencia resultó ser un gran desafío para todos los actores involucrados en la misma, pues en un principio no se contaba con las herramientas necesarias, ni con la experiencia por parte de la maestra para abordarla de manera efectiva, pero que, con la búsqueda e indagación permanente, se logró crear un binomio muy interesante para llegar a los estudiantes de manera acertada y captar su interés y atención en espacios que fueron adaptados a las necesidades que cada día se iban suscitando en los ambientes virtuales, y que al hacerlo a través de la metodología de proyectos de aula, la cual se plantea como “una estrategia de enseñanza y aprendizaje flexible, que se adapta a las condiciones particulares de cada contexto y a los intereses de los estudiantes, quienes se constituyen en artífices de su aprendizaje (Castillo Pulido, Luis. Ruta Maestra. Edición 29, 30 de septiembre de 2020)” suscito en los estudiantes el interés por participar y asistir a los encuentros para descubrir lo nuevo que traían cada día su maestra. Así mismo, en los proyectos pedagógicos de aula se parte del principio que actuando es como el alumno se construye y se concibe como sujeto activo, es decir que a partir de las experiencias significativas que va adquiriendo durante el proceso, participa de la construcción de su conocimiento, esto a partir de la estructura en si misma del proyecto de aula, que permite flexibilizar los aprendizajes a partir de la experiencia misma. De tal forma que este se decide, se pone en marcha y se valida en equipo, siempre en relación con las necesidades y los intereses de los estudiantes. En el proyecto “Cocinando aprendemos”, los estudiantes fueron miembros activos de la experiencia, lo que generaba mayor motivación para la participación del grupo de pre kínder en las diferentes actividades planeadas para cada día con recetas de cocina elaboradas por ellos mismos; y

especialmente cuando tuvieron espacios de desasosiego, porque no lograban comprender que era lo que estaba sucediendo en el mundo. Lo que generó confianza en las familias en algo que para ellos era también nuevo y desafiante, pues los niños podían regular sus emociones al encontrarse con sus compañeros y maestros de una forma distinta, pero significativa, y así mismo, ellos tener la tranquilidad de que sus hijos recibirían lo necesario para continuar su proceso de formación de una manera distinta.

1.2 Identificación de la situación, problema o necesidad que hace surgir la práctica

La práctica pedagógica en la etapa preescolar está enmarcada por una variedad de herramientas, recursos, estrategias, mecanismos, entre otros, que le permiten al docente llegar a sus estudiantes y generar entre ambas partes aprendizajes significativos, y que se sostienen durante su proceso de formación, lo que redundará, en tener las bases suficientes para cuando tengan que enfrentarse con lo que representa la escolaridad para los niños y niñas. Así mismo, para la maestra la responsabilidad que representa aportar en la construcción y desarrollo de los procesos del infante. Sin embargo, lo ocurrido durante el año 2020 fue algo que sacudió al mundo y especialmente a los espacios educativos, que no estaban acostumbrados a trabajar de una forma distinta a la presencial, y que particularmente, en esta etapa inicial o preescolar cumple un principio fundamental, pues el niño o niña se está desarrollando y adquiriendo todas las habilidades y destrezas necesarias para trabajar en espacios diseñados para ellos y requieren del contacto permanente para lograrlo, pero que al presentarse esta situación, surge la disyuntiva de cómo se abordarían de manera virtual todas esas experiencias que le permitirían a los infantes desarrollarse, pues no se conocía con exactitud la magnitud de lo que se venía para las instituciones y que sería el eslabón, que les permitiría seguir avanzando y no sucumbir en el intento de las nuevas formas de llegar a los niños y niñas, a través de la pantalla de un computador y no en los espacios de la escuela como venían acostumbrados.

Por esta razón, las instituciones educativas se vieron obligadas a implementar nuevas metodologías para realizar los procesos de enseñanza- aprendizaje y a su vez, los maestros a replantearse sus prácticas e implementar otras estrategias innovadoras, que les permitieran llegar a sus estudiantes y seguir generando espacios de aprendizajes, aunque fuese de una forma poco convencional a la que venían acostumbrados, y en la que se debía resignificar las experiencias vividas. Fue así entonces, como se optó por darle protagonismo dentro del aula virtual, a estrategias metodológicas a partir del proyecto de aula diseñado por la maestra, como una herramienta que impactaría de forma directa su quehacer y el papel como facilitador de los aprendizajes de sus estudiantes, a partir del proyecto “Cocinando aprendemos”, el cual surgió del interés de los niños y niñas en uno de los encuentros

virtuales, a partir de una actividad inicial que llevo la profesora a una de las sesiones sincrónicas y que pudo percatarse a partir de sus respuestas e interés, que a los niños estaban motivados con las situaciones propias de su hogar, teniendo en cuenta que era algo nuevo para ellos, el estar todo el tiempo en casa con sus papas:

¿Cuáles son los lugares favoritos de tu casa?

¿Qué era lo que más les gustaba hacer en familia, el tiempo que estaban en casa?

A partir de este primer momento en donde los niños participaron, escogieron entre todos lo que querían aprender y lo que prepararían en esos encuentros sincrónicos, ya que la opción que más les gustó fue la cocina, porque podían disfrutar y compartir en familia. Esto resulto coyuntural en la experiencia real que estaban viviendo y contextualizado, con lo que en ese momento se estaba experimentando en las familias por la pandemia.

La maestra hizo preguntas como: ¿Que podían hacer en la cocina?, ¿Cuáles eran sus alimentos favoritos y que podían elaborar juntos? ¿Qué podían aprender en la cocina? Es así, como surge el nombre del proyecto que se transversalizaría con algunas áreas del conocimiento, “Cocinando aprendemos” en las áreas de matemáticas, ciencias, lenguaje, arte, entre otras.

Durante la ejecución del proyecto, los estudiantes asumirán el rol de cocineros para elaborar recetas que estaban direccionadas por la maestra, a través del juego como estrategia pedagógica, dando a conocer conceptos nuevos a los estudiantes, que les ayudaran a ser más competentes y aplicar lo aprendido en su contexto, a través de los textos instructivos orales.

La experiencia resulto interesante y cobro mucha fuerza en ese tiempo virtual, por lo que, resultó interesante sistematizar esta experiencia, ya que servirá como un elemento favorecedor para seguir fortaleciendo las practicas pedagógicas y la reflexión de lo que se suscita en el aula. Así mismo, evaluar los procesos que favorecen las emociones de los estudiantes y su impacto positivo para adquirir aprendizajes significativos de forma lúdica, y que sirvan de retroalimentación permanente por parte de los maestros de la institución para seguir ahondando en su quehacer.

1.3 Contexto institucional

La institución donde se realizará la sistematización de la experiencia está ubicada en el departamento de Bolívar, municipio de Cartagena, ciudad portuaria en la costa caribeña con un clima tropical y con mucha afluencia de turistas durante todo el año por contar con lindas playas y fascinante arquitectura colonial. La ciudad cuenta con tres (3) localidades y más de 120 barrios.

La IE está ubicada en la Localidad 1, llamada histórica y del norte, en el barrio Pie de la Popa, el cual está ubicado dentro del estrato 4 y 5. Sin embargo, la población tiene diferentes niveles socioeconómicos, pues muchos de los estudiantes vienen de otras localidades o barrios aledaños.

Esta IE cuenta con una trayectoria de 30 años de servicio en la comunidad donde funciona. Desde su fundación ha tenido cambios, pues inicialmente empezó solo con estudiantes en nivel preescolar, pero a medida que se fue posicionando cambio de razón social y amplió su cobertura para los niveles de primaria y secundaria.

Por otra parte, en esta experiencia sistematizada los principales protagonistas que participan son los estudiantes y maestros de la IE sede preescolar:

Estudiantes: Serán los protagonistas principales de la experiencia a sistematizar, puesto que, la propuesta pretende visibilizar el impacto que generan las acciones desarrolladas en sus aprendizajes e interés durante el trabajo virtual. La edad promedio de los niños y niñas oscila entre 4 y 4 ½ años. Pertenecen a familias con niveles socioeconómicos medio y alto. El grupo está en pre kínder (en otras instituciones conocidos como jardín). La capacidad instalada por aulas es de 18 estudiantes.

Maestra: Su rol dentro de la experiencia resulta preponderante y también será protagonista, pues su misión dentro de la práctica es la de la planeación y ejecución de las diferentes actividades planeadas para favorecer los espacios de reflexión dentro del aula de clases, cautivar a los estudiantes y mantenerlos interesados en su nueva forma de direccionar los aprendizajes. En este caso en particular abordaremos la sistematización con 1 maestra que se destacó durante el trabajo virtual y que tuvo mucha acogida entre los padres de familia y los estudiantes por la lúdica empleada para abordar sus clases. Lo que mantuvo la atención y participación activa de los niños y niñas durante el proceso.

Padres de familia: Aportaran experiencias significativas relacionadas con el proyecto que se trabajó dentro del aula, la percepción que tuvieron siendo participantes de las aulas virtuales, ya que en esta etapa era necesario el acompañamiento de un adulto que guiara lo que se hacía y, además, apoyaban durante los encuentros, lo que les permitió ser también protagonistas, pero de forma indirecta.

2. SOBRE LA SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL: OBJETO DE LA SISTEMATIZACION

2.1 Problematicación de la práctica

Soy coordinadora de la IE y desde este rol sentí la necesidad de utilizar la sistematización de experiencias para rescatar aspectos positivos y de aprendizaje que se vivieron durante el tiempo de pandemia en el trabajo remoto con estudiantes de pre kínder, a través del proyecto de aula “Cocinando aprendemos” en el que se favoreció la permanencia, interés, motivación y participación activa.

Esto le permitió a la maestra el ejercicio de desaprender y aprender nuevamente, romper paradigmas y esforzarse para cumplir los objetivos institucionales durante el año 2020, en medio de todo lo que estaba pasando a nivel mundial. Sin embargo, fue necesario apoyarse de variados recursos que el medio ofrecía para lograrlo, a partir de la metodología del proyecto de la IE.

Esta sistematización se enmarca dentro de una dimensión metodológica de una experiencia significativa que fue abordada en el segundo semestre del año 2020 en un grupo de niños y niñas de cuatro años de pre kínder, y que le servirá a la institución para seguir fortaleciendo su modelo pedagógico y a los docentes de preescolar de esta IE, evaluar permanentemente sus prácticas de aula y resignificar su quehacer pedagógico.

Cabe destacar, que en un primer momento no resulto tan fácil para la maestra, los estudiantes e incluso los mismos padres o cuidadores, porque no contaban con la experiencia para enfrentar tal reto, teniendo en cuenta incluso, que el uso de aparatos electrónicos y tecnológicos no era visto como favorable para el desarrollo de los niños y niñas, pues se consideraba que la exposición a los mismos generaba dificultades a futuro, pero que sin quererlo se convirtieron en el principal canal para establecer relaciones entre ellos.

Fueron muchos los esfuerzos por parte de la maestra para encontrar los recursos, actividades y estrategias que animaran a los niños y niñas a conectarse y mantenerse dispuestos durante los encuentros sincrónicos, ya que al principio nos imaginábamos que era un corto tiempo que viviríamos esta situación, pero que a medida que se expandía la pandemia, se fue alargando el tiempo y algunos padres empezaron a pensar que no sería fácil continuar, a sabiendas que algunos niños no les gustaba la idea de estar frente a la pantalla, sin poder compartir con sus amigos en los diferentes espacios del colegio como venían acostumbrados. Esto resultaba un desafío institucional para mantener la población del nivel preescolar, que fue donde más duro se sintió lo que estaba ocurriendo, pero que con las herramientas que se ofrecían en el aula virtual se fueron abriendo los caminos en una nueva forma de enseñar y aprender, a partir de experiencias significativas para los niños y niñas.

Surge entonces la pregunta:

¿Cómo el rol del maestro apoyado en la implementación de la metodología de proyectos de aula llamado “Cocinando aprendemos” y que se transversalizó en todas las dimensiones del ser, genera un impacto positivo en el trabajo remoto con los niños y niñas de 4 años del Gimnasio Moderno de Cartagena del grupo de pre kínder durante el segundo semestre del 2020 durante la pandemia del COVID 19?

2.2 Eje central o pregunta central de sistematización

Rol del maestro e impacto de la metodología de proyecto de aula “Cocinando aprendemos”, aplicada en el trabajo virtual con niños de cuatro años del grupo de pre kínder en el segundo semestre del 2020 del colegio Gimnasio Moderno de Cartagena.

2.3 Ejes de apoyo o preguntas de apoyo

Eje de apoyo 1. ¿Cómo fue la participación de los niños y niñas durante los encuentros sincrónicos y la gestión de sus emociones por parte de la maestra durante los mismos?

Eje de apoyo 2. Innovaciones metodológicas y pedagógicas empleadas para favorecer el interés de los estudiantes durante la ejecución del proyecto de aula “Cocinando aprendemos” en un ambiente virtual. Este hace referencia a la forma como la maestra tuvo que adecuar los espacios, materiales de apoyo, forma de direccionar la experiencia, entre otras.

Eje de apoyo 3. Vivencias y perspectivas de las familias que hicieron parte de la experiencia de trabajo remoto.

3. OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA SISTEMATIZACIÓN

3.1 Objetivo General: Caracterizar las estrategias de mayor impacto empleadas en el desarrollo del proyecto “Cocinando aprendemos” durante la implementación del trabajo remoto en los niños de pre kínder del Gimnasio Moderno de Cartagena sede de preescolar durante el segundo semestre del año 2020 desde la perspectiva y rol de la maestra durante este tiempo, para mantener a los estudiantes motivados e interesados en los encuentros del aula virtual.

3.2 Objetivos específicos:

- a. Describir como fue el proceso emocional de los niños y niñas durante el trabajo remoto que se implementó en la IE.
- b. Determinar cuáles acciones innovadoras dentro del proyecto de aula favorecieron el aprendizaje de los estudiantes durante este tiempo de trabajo virtual.
- c. Relacionar las vivencias y perspectivas de las familias que hicieron parte de la experiencia del trabajo remoto.

4. JUSTIFICACIÓN

El quehacer pedagógico desde la práctica tiene como referente fundamental la investigación y reflexión de la misma, con el fin de interpelarse frente a las experiencias vividas en el aula, para mejorarlas, resignificarlas y re conceptualizarlas si es necesario. Una reflexión crítica del quehacer, teniendo en cuenta las necesidades y expectativas en el contexto en el que se vive y se realiza la acción educativa.

Es por esto, que las aulas de clases deben ser objeto de constante reflexión, creando las condiciones necesarias para generar espacios de experiencias significativas en los estudiantes. Igualmente, es propio de los espacios de desarrollo en la primera infancia atender a las necesidades de los mismos, además de instaurar ambientes favorables para que los niños y niñas exploren, descubran, infieran y creen, entre otras, teniendo factores motivantes que los hagan aflorar su sensibilidad. Es por esta razón, que el maestro debe resignificar su práctica de forma permanente, para que se den estos espacios de aprendizajes significativos y se confluyan en nuevas experiencias.

En este orden de ideas, surge entonces el interés de realizar esta sistematización, a partir de la necesidad de que esta reflexión se dé antes, durante y al final del proceso como mecanismo para resignificar el quehacer pedagógico, como se plantea en el texto de la sistematización, citando a Ghiso “[...] la sistematización no solo contribuirá a describir y cualificar las experiencias y prácticas; sino también, ampliar los referentes críticos desde donde los sujetos se sitúan para comprenderlas y aprender de ellas”. (Tomado de sistematización de experiencias de extensión, cuaderno n°3, p.11). Además, que funcione como un medio dinamizador y de aprendizaje desde la práctica docente, así como un aporte en la construcción teórica y metodológica del trabajo por proyecto de aula.

La sistematización de la experiencia tendrá como fin aportar a los procesos metodológicos y pedagógicos que actualmente se dan en la institución en el nivel de preescolar, con relación a la reflexión de la práctica pedagógica durante la ejecución del proyecto de aula. Así mismo, servirá a los estudiantes, ya que, al reflexionar el maestro sobre su práctica y el impacto en ellos, propiciará espacios significativos en el aula que ayuden a fortalecer lo aprendido. También a los maestros en su práctica diaria, pues se vuelven directores y protagonistas de aventuras que van recreando con sus estudiantes para que sientan motivación de aprender.

Y, por último, es importante resaltar que la IE dinamiza dentro del contexto, espacios de reflexión frente a lo que se vivencia en la práctica de aula durante el año escolar. Sin embargo, en el caso específico de la metodología de proyecto aplicada, no hay registros escritos que permitan hacer el ejercicio de reflexión de la práctica docente; por lo tanto, esta sistematización aportará a la IE

herramientas escritas que permitan resignificar las experiencias con los maestros-maestros y maestros-estudiantes, fortaleciendo la práctica profesional en cuanto a saberes y aplicación de estos incluyendo también el currículo establecido dentro de la institución.

5. ANTECEDENTES

En este capítulo daré a conocer 2 investigaciones que se estructuran dentro de la línea de trabajo que estoy abordando en la sistematización, y que están relacionadas con la práctica ejercida durante el tiempo de pandemia en el nivel preescolar.

Un primer trabajo que corresponde a una investigación realizada por Hernández, Blanca Araceli Rodríguez Reyna, Nadia Sarahí Ruiz, Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora investigadora de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. ORCID Que lleva por título **Enseñar en preescolar durante la pandemia: interacciones entre profesora, alumnos, familias y pantallas**. Este primer artículo de referencia en los antecedentes investiga la práctica docente de una profesora de preescolar en una escuela privada en San Luis Potosí, México, durante la educación en línea provocada por la pandemia de COVID-19. Se utilizaron análisis de consignas y auto confrontación simple para identificar los desafíos principales que la profesora enfrentó durante este período. Los resultados destacaron los desafíos y preocupaciones de la educadora en relación con la enseñanza de la lectura y escritura en línea, las relaciones con las familias de los estudiantes que trabajan desde casa y la interacción con la tecnología en el aula virtual. Estos hallazgos amplían la comprensión de las prácticas docentes durante el distanciamiento social y contribuyen al conocimiento empírico en respuesta al impacto de la pandemia.

En cuanto a la educación virtual, en línea o a distancia, durante el confinamiento por la COVID-19, los docentes han tenido que adquirir habilidades para utilizar tecnologías y procesos tecnológicos que permitan continuar con las clases. Sin embargo, estas habilidades no fueron planificadas previamente por las instituciones, los docentes ni los estudiantes, sino que surgieron de manera emergente. En este estudio, se establecen distinciones entre los términos "educación virtual", "educación a distancia" y "educación en línea", aunque se utilizan a menudo como sinónimos. La educación virtual implica la enseñanza asíncrona, donde los docentes y los estudiantes no coinciden en sus horarios de trabajo. Por otro lado, la educación a distancia combina interacciones presenciales y virtuales, mientras que la educación en línea se refiere a la interacción digital síncrona, donde los horarios del profesor y los alumnos deben coincidir. En este estudio, se adoptó la modalidad de educación en línea para continuar con el ciclo escolar en preescolar

Un segundo trabajo que corresponde a una investigación realizada por Thilbeth Lissithe Husbands Rueda Marta Cecilia Padilla Mora Dora Cenaida Romero García para optar el título de Magister en Educación Inclusiva e Intercultural con la universidad El Bosque, facultad de educación en el año 2022, que lleva por título **Hilos de Colores: “Prácticas pedagógicas en preescolar durante la pandemia”**. En esta tesis se examinó cómo las maestras de preescolar de la IE Gabriel García Márquez, ubicada en la comuna 4, en el barrio Cazucá del municipio de Soacha, adaptaron sus prácticas pedagógicas durante la crisis sanitaria. La investigación, basada en un enfoque cualitativo y utilizando la técnica de análisis de contenido, empleó entrevistas semiestructuradas y registros anecdóticos para recolectar datos. La muestra consistió en cinco maestras de preescolar seleccionadas de manera discrecional.

Los resultados revelaron una transformación significativa en los momentos de la práctica pedagógica en el entorno virtual, debido a las restricciones y limitaciones impuestas por la pandemia. Sin embargo, gracias a las estrategias pedagógicas implementadas por las maestras, se lograron alcanzar los objetivos propuestos. Estos hallazgos fueron utilizados para desarrollar la Guía "Hilos de Colores: tejiendo la práctica pedagógica", que proporciona herramientas para el trabajo pedagógico en el marco de la educación inclusiva e intercultural. La investigación se enfocó en responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo se transformaron las prácticas pedagógicas de las maestras de preescolar durante la pandemia en el marco de la educación inclusiva e intercultural en la Institución Educativa Gabriel García Márquez del municipio de Soacha?

Las conclusiones destacaron la necesidad de generar cambios en las prácticas pedagógicas para superar las barreras que afectan la accesibilidad, participación y expresión de los niños y niñas en el contexto de la educación en línea. Se concluyó que la indagación constante y la interacción con los niños y niñas son elementos clave para comprender sus gustos, habilidades y contextos familiares, sociales y culturales, con el fin de generar espacios de exploración y participación equitativos. Además, se resaltó la importancia de una planificación pedagógica continua, flexible y enriquecida con actividades lúdicas, artísticas, literarias y de exploración del entorno. También se hizo hincapié en la necesidad de utilizar múltiples medios de representación para compartir actividades y de simplificar el vocabulario pedagógico para facilitar la participación de padres y cuidadores. Este estudio pone de relieve la importancia de adaptar las prácticas pedagógicas durante la educación en línea, enfocándose en la inclusión e interculturalidad. Proporciona orientación sobre estrategias y enfoques pedagógicos efectivos para garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, incluso en contextos adversos como una pandemia. Estos hallazgos tienen implicaciones significativas para mejorar la calidad de la educación en línea y fomentar la equidad educativa.

6. MARCO DE REFERENCIA TEÓRICO CONCEPTUAL

En este capítulo conceptualizaré de acuerdo con la sistematización en la que se enfoca el trabajo, la cual, está relacionada con los proyectos de aula y por esto, citaré a algunos autores tales como: Kilpatrick, Railsback, Fandiño, Carbonell y Gómez, entre otros.

Otro concepto importante serán las emociones desde la mirada de autores como Goleman, Bisquerra, Shonkoff & Phillips y, por último, los textos instructivos como la herramienta que favorecerá la puesta en marcha del trabajo de los estudiantes, a partir de su estructura, que será utilizada durante los encuentros sincrónicos, para la preparación de las recetas, siguiendo las instrucciones de forma oral.

6.1 Proyectos lúdicos pedagógicos en el aula de preescolar.

En Colombia, en el año 1992, el MEN realizó una propuesta curricular para el entonces llamado grado cero, la educación formal consistía en una metodología basada en proyectos pedagógicos que involucran el juego, considerándolo como eje primordial para ese nivel. De este surge el concepto de proyecto:

Proceso de construcción colectiva y permanente de relaciones conocimientos y habilidades que se va estructurando a través de la búsqueda de soluciones a preguntas y problemas que surgen del entorno y la cultura de la cual el grupo y la maestra hacen parte. En esta búsqueda de soluciones, el grupo escolar se constituye en un equipo que investiga, explora, plantea hipótesis en busca de diferentes alternativas, y en el cual el niño participa activamente como ser cognoscente, sensible e imaginativo, a través de conocimientos y actividades funcionales, significativas y socializadoras. (MEN, 1992, pág.5).

Para ello, se recomienda promover la implementación de proyectos pedagógicos pertinentes y flexibles que se adapten a las realidades cambiantes en las que viven los niños y las niñas e incorporen los elementos propios de su cultura y su vida cotidiana. (MEN, pág. 60); ya que esto genera un mayor interés por parte de los niños en los diferentes procesos en los que participan en el ambiente escolar, les permite disfrutar cada uno de los momentos empleados por la maestra para generar un nuevo aprendizaje, ya que se identifican con lo que regularmente hace parte de su contexto, lo que le resulta familiar y una experiencia significativa.

Posteriormente, en el Decreto 2247 de 1997, en su Artículo 13, los proyectos lúdicos pedagógicos se contemplan para la organización y desarrollo de las actividades en la educación preescolar.

Los proyectos pedagógicos constituyen una estrategia educativa integral que contribuye a la construcción sobre las fortalezas individuales de los estudiantes y les permite explorar sus áreas de interés dentro del marco de un currículo establecido, los cuales surgen de los intereses los estudiantes, en función de sus necesidades y potencialidades.

El fin del trabajo por proyectos se consagró al consolidar la metodología como base transformadora que impacta en la vida real de los sujetos. Ideas como las de Dewey y su teoría de aprender haciendo cobran sentido y se concretaron con el conocido método de proyectos de Kilpatrick, en donde se planearon las fases que guiarán la realización de los proyectos: intención, preparación, ejecución y apreciación. “*The Project Method*” publicado en 1918, basó el concepto en la *teoría sobre la experiencia* enunciada por Dewey: los niños debían adquirir experiencia y conocimiento a través de la resolución de problemas prácticos en situaciones sociales”. (Amor Fernández, Alba, García, M. Teresa, 2012). Así mismo, se concluyó que en la psicología del niño esa satisfacción que provoca la acción realizada, era el elemento determinante en el proceso de aprendizaje. Defendió que los niños debían decidir libremente lo que querían hacer, confiando en que la motivación y el éxito en el proceso de aprendizaje sería tal que los niños conseguirían alcanzar los objetivos necesarios. (RELADEI, p.130). Es decir, que para los niños solo las experiencias movilizadoras que rompen los paradigmas de una clase para la adquisición de un conocimiento, potencian los saberes y los mantienen interesados y motivados para seguir aprendiendo como lo plantea (Railsback,2002) citado por Arciniegas y García (2007): “Los PPA constituyen una estrategia educativa integral que contribuye con la construcción sobre las fortalezas individuales de los estudiantes y les permite explorar sus áreas de interés dentro de un currículo establecido” (p.3). Es por eso que, es fundamental que los maestros creen los espacios dentro y fuera del aula de clases que les permitan a los niños indagar y ser partícipes de su propio conocimiento.

Los proyectos surgen a partir de situaciones cotidianas o intereses reales que tienen los niños; la habilidad del docente consiste en tomar estas experiencias y convertirlas en proyectos, darle sentido a las preguntas que se pretende ir resolviendo durante el proceso. Uno de los elementos claves en el desarrollo del trabajo por proyectos es la pregunta, el maestro puede ayudar delimitando el problema que ha surgido del interés de los niños con el fin darle sentido al desarrollo de la propuesta, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo en el que se encuentran los niños (Fandiño, 2007).

Atendiendo a este concepto dado por el autor, podemos decir que la experiencia vivida con el proyecto “Cocinando aprendemos”, resultó gratificante, pues estaba dada en un espacio propio de la casa, que en ese momento coyuntural se convirtió en innovador y llamativo para ellos porque podían aprender

y a la vez disfrutar de ese espacio en que se compartía solo con la familia en otros tiempos, pero que por el confinamiento fue crucial para que los niños y niñas conectaran con las experiencias virtuales junto a su familia y la escuela.

En un primer momento los saberes previos de los niños son la guía para el desarrollo del proyecto surgen hipótesis en torno a preguntas que se convierten en el elemento primordial que guiara el proceso de construcción del mismo. En la búsqueda constante de respuestas son los mismos niños quienes van involucrando a la familia o a las personas cercanas a su contexto, esta participación activa hace que la propuesta por proyectos sea una experiencia aún más enriquecedora, se genera en los niños seguridad y confianza en sí mismos, les permite tener una mayor comprensión del mundo real del que hacen parte y en el que están inmersos. (Fandiño, 2007).

El reconocimiento del contexto y la familiaridad con el mismo, les ofrecerá a los estudiantes distintas experiencias que les permitirán acercarse más a los conocimientos, pues hacen parte de su cotidianidad, como ocurre en el proyecto de aula.

El trabajo con proyectos se sustenta en unos principios pedagógicos que podríamos concretar en los siguientes de acuerdo a los autores (Amor Fernández, Alba, García, M. Teresa, 2012):

a) El aprendizaje significativo: Conectar y partir de lo que el individuo ya sabe, de sus esquemas de conocimiento precedentes, de sus hipótesis (sean erróneas, verdaderas, completas o no).

En la medida en que el alumno atribuye significados a los nuevos aprendizajes estableciendo relaciones, cada vez más complejas, con sus conocimientos anteriores, se va expandiendo y enriqueciendo la red de conocimientos construidos y, por lo tanto, aumenta sus posibilidades para establecer, a su vez, nuevas relaciones cuando se enfrente a diferentes problemas.

En definitiva, los aprendizajes que se realizan de forma significativa facilitan la construcción de nuevos significados posteriores (García y García, 1989, p. 79).

b) Actitud favorable para el aprendizaje: Por parte del alumnado y del profesorado. Para fomentar esta actitud en el primer colectivo, el segundo debe ser capaz de conectar con sus intereses y favorecer los procesos de aprendizaje significativo.

c) El sentido de funcionalidad: Lo que se aprende debe tener una relación con diversos procedimientos y con alternativas de acción que lleven a resolver los problemas que se

abordan. Es decir, el alumnado debe entender el conocimiento como herramienta para la solución de diferentes problemas; no como algo abstracto y sin utilidad.

d) La globalidad: Entendiéndola como estructura psicológica de aprendizaje, no como materias aisladas o con conexiones puramente formales.

e) La identidad y la diversidad: Son valores que adquieren sentido que hay que defender, y como cualidades de los sujetos a respetar. Son a su vez, la base del trabajo en el aula en un doble sentido: (a) tomando la individualidad de cada sujeto como algo a respetar y proteger durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y (b) propiciando la integración de los intereses individuales en proyectos colectivos y fomentar la búsqueda de diversas soluciones a un problema común.

f) El aprendizaje interpersonal activo: Una de las bases de esta metodología será el trabajo en equipo, el uso de la herramienta de la interacción como fuente de aprendizaje, de contraste de las ideas previas, de toma de decisiones argumentadas y debatidas, etc. En definitiva, actividades que se basan en el cambio o mejora de una conducta debido a que un individuo observa y analiza la conducta de otros miembros del grupo.

g) La investigación sobre la práctica: Imprescindible herramienta profesional del docente y fundamental para el aprendizaje del alumnado; cumpliendo en ambos casos la función de evaluación formativa para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

h) La memorización comprensiva de la información: Esta es una de las bases para establecer nuevas conexiones e interrelaciones entre diferentes contenidos, y por lo tanto nuevos aprendizajes. Si la memorización no es comprensiva estamos incumpliendo el primer punto clave de la metodología, fomentar un aprendizaje significativo.

i) La evaluación procesal: Analizar el proceso a lo largo de toda la secuencia de aprendizaje y de las conexiones durante la misma. Y no limitarnos a realizar una evaluación final que no contempla ni la situación inicial del alumnado (por lo tanto, el proceso no podría adaptarse a las características individuales) ni el proceso de aprendizaje. Porque si no fuese así solo obtendríamos datos descontextualizados.

En este sentido, Carbonell y Gómez (1993) afirman que en “los proyectos se trata de, a partir de los conocimientos previos, crear situaciones de trabajo donde los alumnos busquen información, la seleccionen, la comprendan y la relacionen para luego convertirla en conocimiento. Esta información sería obtenida de diversas fuentes y disciplinas”. Lo que implica que los estudiantes se sientan más motivados e interesados en alcanzar los aprendizajes, ya que son participes directos de las experiencias de aula que se conectan directamente con sus realidades.

En este mismo orden de ideas, es importante destacar también, algunas características propias de los proyectos que son fundamentales en la planeación de los aprendizajes en el aula, y que son mencionados por Carrillo (2001):

Es innovador: Incorpora todos los elementos del currículum (objetivos de la etapa, del área, los contenidos, los ejes transversales) a través de aprendizajes significativos.

Es pedagógico: Se trabaja con niños y niñas, respondiendo a problemas de índole pedagógico, mejorando la calidad de la enseñanza y como herramienta de reflexión.

Es colectivo: Ya que el resultado es de un compromiso grupal y comunitario, de una toma de decisiones consensuada, de responsabilidades compartidas.

Es factible: Puesto que la respuesta responde a una realidad concreta tanto de la organización como a la ambientación del aula, a la distribución del tiempo, espacio y recursos con los que cuenta la escuela y la comunidad.

Es pertinente: Porque responde a intereses y necesidades reales, sentidos en el mismo espacio y tiempo en el aula, la escuela y la comunidad.

Tener este panorama teórico nos permitirá a analizar con más complejidad y precisión lo acontecido durante el Proyecto de aula “Cocinando aprendemos”, a partir de un recorrido de cómo fue la práctica pedagógica basada en experiencias significativas, utilizando como estrategia de aula la metodología de proyectos, para niños en edad preescolar, con el fin de despertar en ellos el interés por aprender de una forma lúdica en diferentes ambientes de aprendizajes.

6.2 Las emociones en el aula

Otro aspecto que servirá de apoyo dentro de la sistematización, será observar la forma como se regulan o gestionan las emociones durante los encuentros virtuales, ya que estas cobran importancia, pues aportan al proceso de aprendizaje, les permite regularse y disponerse para estos, dentro del aula de clases. El psicólogo y escritor Daniel Goleman, define la educación emocional infantil como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones” (Goleman, 1998, p.33). De manera que la motivación, el estado de ánimo, entre otros, son fundamentales para disponerse en una clase.

De la misma forma, Daniel Goleman (1995) menciona que hay 5 habilidades emocionales básicas que van de dentro hacia afuera y son las siguientes:

1. Conciencia de las propias emociones.

2. Regulación de las propias emociones.
3. Autoestima, confianza y motivación.
4. Empatía, conciencia de las emociones de los demás.
5. Habilidades sociales, de vida y bienestar.

Estas habilidades deben fortalecerse en los niños y niñas, en la medida que viven experiencias que implican las relaciones con sus pares y el entorno que los rodea, puesto que eso les permitirá enfrentar las situaciones y regularse frente a lo que sienten y piensan, mientras que la misión que tienen los maestros y/o tutores es validar lo que están sintiendo, dando las herramientas necesarias para que aprendan a superarlas. Como menciona González-Mena y Widmeyer (2007, p.37) citado por Esparza y Ramírez V. “La regulación de las emociones es un aspecto fundamental en todos los ámbitos de la vida humana; la capacidad de reaccionar a los cambios inesperados, y regular nuestra reacción permite al niño y al adulto aprender de cada etapa y vivir en armonía”.

El aula de clases es un espacio de interacción permanente entre los estudiantes y los maestros, y durante el confinamiento también se volvieron actores los padres de familia y cuidadores que acompañaron el proceso, pues se debían manejar herramientas tecnológicas a los que los niños no estaban acostumbrados y que requerían la supervisión de un adulto. Fue así, como en esos encuentros se suscitaron experiencias que en muchas oportunidades estaban demarcadas por la emocionalidad frente a situaciones y que debieron intervenir para generar tranquilidad.

Una de las áreas más desarrolladas con niños preescolares y escolares es la relación entre la regulación emocional y la calidad del funcionamiento social en su vida cotidiana. El grupo liderado por Eisenberg, ha dedicado numerosos esfuerzos a clarificar las consecuencias socio-interactivas del descontrol (voluntario e involuntario) de la emocionalidad y el ajuste social especificado por variables del tipo de: relaciones interpersonales, simpatía, empatía, conducta adaptada al medio, etc. En sus trabajos, los padres y los profesores reconocen que el control de la atención se relaciona positivamente con la interacción adecuada con los iguales en los centros escolares. (R.A. Clemente y J.E. Adrián, revista electrónica)

Asimismo, la conciencia emocional es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado (Bisquerra, 2000). Esto implica el tomar conciencia de las propias emociones, nombrarlas y comprender las emociones de los demás. Por ello, es fundamental en edades tempranas,

desarrollar cada uno de estos aspectos considerando el lenguaje verbal y no verbal como medio de expresión emocional.

Por consiguiente, cuando se tiene la conciencia emocional de las propias emociones, le permite al individuo construir la competencia emocional fundamental sobre la que se construyen las otras (regulación, autoestima, etc.). (Heras Sevilla, Et Al, 2016). Por lo que resulta de vital importancia, las intervenciones positivas de los adultos que son participes de la formación de los niños y niñas, pues les ofrecerá tranquilidad frente a lo que los desestabiliza en sus interacciones en los diferentes contextos como el aula, el hogar, el parque, etc.

Al mostrarse seguros y tranquilos al intervenir en una situación determinada generaran tranquilidad y confianza en ellos, pues el adulto, maestro o cuidador se convierte en un ejemplo a imitar y esto fortalecerá sus emociones y aprendizajes. “[...]es muy importante que el maestro desarrolle una buena regulación emocional para poder ser un guía y modelo para sus estudiantes. Si los maestros no poseen una buena regulación emocional, poco podrían hacer para fomentar un buen clima de aula, y así impactar positivamente el aprendizaje de sus estudiantes” (Ramia, Narcisa, 2014, p.28).

En tal sentido, para que un niño adquiera regulación emocional debe haber tenido interacciones positivas con adultos a su alrededor. Éstos le ayudaron a regular sus emociones actuando primero como reguladores externos y respondiendo adecuadamente el/al niño(a) de acuerdo a las circunstancias y a su temperamento innato (Shonkoff & Phillips, 2000) citado por Ramia, Narcisa (p.27). Lo anterior, implica por parte de los maestros crear espacios que motiven a los estudiantes y los ayuden a regular lo que se pueda presentar durante los encuentros y que los desestabilicen, lo que no permite un óptimo desarrollo de sus competencias, habilidades y aprendizajes.

Finalmente, es importante una reflexión por parte de los maestros y cuidadores para saber identificar e intervenir de forma acertada las diferentes situaciones que se presenten en los espacios o ambientes de aprendizajes, que le permitan a los niños y niñas reconocer sus emociones y validarlas, y, por ende, regularlas de forma acertada.

6.3 Textos instructivos como recurso en el aula

Dentro de este soporte conceptual de la sistematización encontramos también los textos instructivos, los cuales fueron empleados por la maestra como un insumo en el aula para movilizar a sus estudiantes

en la construcción de los aprendizajes durante el proyecto de aula, a través de las recetas de cocina, de una forma implícita en cuanto a su estructura se refiere, pero que permite entender mejor lo que le aportan a la experiencia. Estos tienen una intención comunicativa que invita a la construcción, a partir, de instrucciones que pueden estar relacionadas con armar, elaborar, construir, entre otras, para obtener un resultado que permite desarrollar de manera ordenada y secuencial lo que se solicita. Cuentan con una estructura determinada. Para Bailo (2014), “Un texto instructivo presenta paso a paso la manera de realizar un trabajo, armar un aparato, hacer un plegado una figura, preparar una receta, etc.” (p. 14). Este tipo de textos ofrecen a los niños y niñas herramientas que le serán útiles durante su vida, pues están determinados por una estructura que denota organización, orden, secuencia y acciones para alcanzar un resultado.

En este mismo orden, se puede decir que los textos instructivos son llamados también normativos o prescriptivos, plantean instrucciones de manera lineal y no jerarquizada, ordenadas por argumentos de naturaleza exclusivamente temporal. Estos son textos funcionales, donde predomina la función apelativa del lenguaje. Es decir, se dirigen a un receptor en forma directa, clara y precisa para indicarle los pasos o acciones a seguir para realizar una o varias acciones. En algunas ocasiones nos indican, además, los materiales que se requieren para lograr lo que deseamos o necesitamos hacer.

Sus principales características son:

1. En general, los instructivos presentan un título que da a conocer si es un simple instructivo o un manual.
2. Dependiendo del tamaño del texto y de las características de las instrucciones se utilizan: subtítulos, numeraciones, distintos recursos gráficos cuadros, viñetas, pictogramas, colores.
3. Predomina la función verbal en el lenguaje, pues lo más importante son las acciones que se deben realizar.
4. Presentan un vocabulario preciso o especializado.
5. La función de los textos instructivos, es de ordenar, guiar, dirigir.
6. Predominan las funciones apelativa y referencial.
7. Suelen tener un orden escrito y lógico.
8. Suele ser perentorio. Ejemplos de textos instructivos: manuales, instrucciones de artefactos, órdenes administrativas, reglamentos, mapas, recetas, etc. (Figuroa R., Juan José, González. D, p. 30)

Para Cassany (2006) “El texto instructivo expone las indicaciones que se deben seguir en una secuencia de acciones determinada mediante instrucciones u órdenes precisas” (p. 169). En el caso

particular de las recetas de cocina, que hacen parte de este tipo de textos, se pretende que a partir de las indicaciones dadas para elaborar el producto, los estudiantes puedan dinamizar sus saberes bajo la guía de la maestra familiarizarse con elementos que hacen parte de su cotidianidad y de su contexto, lo que resulta significativo, que aunado a experiencias que van viviendo en los encuentros se vean representados en personas que hacen parte de la cotidianidad y que a partir de los juegos de roles que se suscitan entre ellos, se conviertan esos espacios de vivencias en un elemento movilizador para sus aprendizajes, puesto que generara mayor interés y cercanía a los conocimientos que se están construyendo en un aula de clases.

De igual forma, esta construcción estará acompañada por el juego de roles como una estrategia de aula, que le permitirá a la maestra abrir espacios que favorezcan las interacciones de sus estudiantes, así mismo, adquirir mayores destrezas y habilidades frente a instrucciones cortas y claras. Además de generar mayor interés por lo que se trabaja. Según Coburn-Staeger (2020) citado por Baltazar Villar, “la escuela debe crear las condiciones para los procesos de aprendizaje, que sean productivos y emancipadores, es decir, liberadores, para los alumnos, y en este sentido, el juego puede ser una aportación importante, como medio educador” (p. 2). Al generarse interacciones en el aula que les permitan a los estudiantes reflejar acciones cotidianas le brindará confianza e interés en lo que se aprende.

Es por esto, que, en esa construcción de saberes a partir de la elaboración de recetas, se define dentro de la experiencia, un elemento diferenciador para abordar los textos instructivos en el aula virtual, y es anticiparse a la experiencia a través del juego de roles. Cobo (2017) señala: “El juego de roles es una estrategia en la que se simula una situación de la vida real. Para llevarla a cabo, se debe adoptar el papel de un personaje específico y recrear una situación particular, a fin de imaginar la forma de actuar y las decisiones que tomaría cada personaje para luego recrearlas en cada uno de los casos” (p. 36). Dentro de los espacios sincrónicos, los niños y la maestra asumieron un rol especial, que les permitió vivenciar distintas situaciones llenas de aprendizajes, a través del juego de roles como estrategia motivadora durante los momentos de la clase.

Reyzábal (2012), señala lo siguiente:

“la producción de textos instructivos orales es un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que requiere el uso adecuado, correcto, coherente y estético tanto del código oral como del escrito (comprensión y expresión, análisis y síntesis, identificación, comparación, creación, recreación de mensajes), centrándola en escuchar y hablar, leer y escribir de forma competente” (p. 68)

Durante la ejecución del proyecto, los textos instructivos se utilizaron de forma oral (receta), siguiendo su estructura para adquirir nuevos aprendizajes. Además, acercar al estudiante a la cotidianidad de su hogar, lo que le resultara familiar para ellos.

7. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La sistematización será de carácter cualitativo, en donde a través del método DRI con la información recolectada, analizada e interpretada, se analizará la práctica de aula y el rol de la maestra durante el tiempo de trabajo virtual, pues este método es integrador. “El proceder del método hermenéutico es circular, como antes es señalado, en formular hipótesis de sentido y contrastarlas con los textos, para elaborar luego una síntesis que unifique nuestro mundo previo con el nuevo conocimiento adquirido” (Aránguez, 2016, blog).

Es importante señalar que “El proceso de sistematización parte de la práctica vivenciada colectivamente para, mediante un proceso que incluye descripción, reflexividad e interpretación (DRI), lograr que emerja la experiencia de manera que se posibilite la generación de nuevas perspectivas de conocimiento”. (Eduteka, ICESI. Pág.10). Este proceso permitirá analizar la práctica de la maestra y determinar los factores relevantes dentro de la experiencia.

Cabe decir que, esta sistematización será retrospectiva, lo que implicará una mirada hacia la práctica realizada, en un periodo coyuntural en el que las prácticas de aula debieron cobrar un sentido distinto, al que veníamos acostumbrados desde la presencialidad y que abordará las prácticas pedagógicas de la maestra en el 2020 durante la virtualidad, con el fin de seguir fortaleciendo el trabajo en el aula a través de la reflexión permanente de los procesos metodológicos y pedagógicos dentro de la IE.

7.1 Momento 1

Para iniciar este proceso de sistematización se dio un primer momento relacionado con la recuperación de la práctica, ya que en esta experiencia no participé de forma directa, pues soy la coordinadora no la maestra:

- Seleccionar dentro de la práctica de aula de la maestra, el proyecto que más motivo a los estudiantes a participar de los encuentros sincrónicos.
- Buscar los archivos y material necesario que sirviera de sustento a la sistematización de la experiencia.
- Describir como fue esa experiencia de acuerdo a los registros encontrados.
- Determinar los actores principales de la experiencia, teniendo en cuenta que no fue una práctica en la que yo era protagonista, sino que fungía como observadora de la experiencia.

7.2 Momento 2

Un segundo momento dentro de la sistematización de acuerdo con el método DRI, fue describir todo lo ocurrido durante ese tiempo de trabajo virtual, a través de un relato en el que detallaba el papel protagonista de la maestra y su experticia para llegar a sus estudiantes con las diferentes herramientas.

A partir de esta información empieza la recuperación de material de lo ocurrido en el 2020, tal como videos de clases (sesiones sincrónicas), fotografías y paralelo a esto, encuentros con la maestra para recabar la información a través de un encuentro y entrevista en la que pudiera hacer una remembranza de lo vivido en esa época y como afronto el reto que le fue dado. Esto con el fin de tener otras impresiones de la experiencia, ya que ella era la que directamente compartía con los niños y niñas.

Después de tener el insumo de las sesiones grabadas y volver a ellas, se da inicio a la elaboración de los corpus de las clases en donde elaboraron recetas que estaban relacionadas con el proyecto de aula “Cocinando aprendemos”. Estos corpus, me permitieron analizar los momentos vividos durante esos encuentros, y así encontrar recurrencias a partir de la pregunta de sistematización, relacionarla con los ejes y darle voz a la práctica. Atendiendo a la información obtenida de estos, se ubicaron de acuerdo con los ejes.

Otro de los materiales recuperados, fueron algunas fotografías de los protagonistas de nuestra experiencia. Con ayuda de la maestra contacté a los padres de familia y solicité su consentimiento para que me enviaran fotografías de los niños y niñas que mostraran lo vivido en ese espacio virtual. Además, de permitir su participación en la experiencia a través de las grabaciones de las clases (ver anexo 2).

Finalmente, era importante también dentro de este proceso darle un papel protagónico en primer lugar a la maestra por la labor realizada en este tiempo en el que abruptamente tocó repensarse su práctica docente en un mundo desconocido, en el que no pensábamos ni imaginamos como un nuevo estilo para enseñar y aprender, fue gratificante escuchar sus opiniones y percepciones de la experiencia vivida (ver anexo 3). Así mismo, a los padres de familia quienes fueron un pilar fundamental para lograr los objetivos, ya que ellos orientaban desde casa a sus hijos, asumiendo un rol activo en el aula virtual.

FUENTES DE INFORMACIÓN Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN

Objetivos específicos de la sistematización	Ejes de apoyo	Fuentes de información	Técnicas de recolección de datos a utilizar por cada fuente	Consideraciones éticas a tener en cuenta
<p>Describir cómo fue el proceso emocional de los niños y niñas durante el trabajo remoto que se implementó en la IE.</p>	<p>Eje de apoyo 1. ¿Cómo fue la participación de los niños y niñas durante los encuentros sincrónicos y la gestión de sus emociones por parte de la maestra durante los mismos?</p>	<p>Fuentes primarias: Sesiones de clases</p>	<p>Corpus Registros fotográficos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Respeto por las partes involucradas en el proceso. ✓ Tener presente su bienestar durante la participación. ✓ Solicitarles el consentimiento para difundir la información que suministran.
<p>Determinar cuáles acciones innovadoras dentro del proyecto de aula favorecieron el aprendizaje de los estudiantes durante este tiempo de trabajo virtual.</p>	<p>Eje de apoyo 2. Innovaciones metodológicas y pedagógicas empleadas para favorecer el interés de los estudiantes durante la ejecución del</p>	<p>Fuente primaria: Sesiones de clases Video clases Fuente secundaria: fotografías.</p>	<p>Entrevista Análisis de la práctica docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los tiempos establecidos para las actividades. ✓ Informar con anticipación para la organización de los mismos.

	<p>proyecto de aula</p> <p><i>“Cocinando aprendemos”</i></p> <p>en un ambiente virtual. Este hace referencia a la forma como la maestra tuvo que adecuar los espacios, materiales de apoyo, formas de direccionar la experiencia, entre otros.</p>			
<p>Relacionar las vivencias y perspectivas de las familias que hicieron parte de la experiencia del trabajo remoto.</p>	<p>Eje de apoyo</p> <p>3. Vivencias y perspectiva de las familias que hicieron parte de la experiencia de trabajo remoto.</p>	<p>Fuentes primarias:</p> <p>Padres de familia</p>	<p>Encuesta</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Validez de la información que se registra. ✓ Difundir la información a los interesados de manera clara y con precisión. ✓ Claridad en la información que se presenta para la construcción colectiva.

Tabla 1. Metodología de la sistematización.

8.DESCRIPCION DE LA PRACTICA: PROYECTO “COCINANDO APRENDEMOS”

El proyecto “Cocinando aprendemos” se dio en el año 2020 durante el tiempo de pandemia, bajo la modalidad de trabajo virtual en el grupo de pre kínder, el cual contaba con 18 estudiantes entre niños y niñas; en el periodo comprendido entre finales de tercer periodo (6 de julio al 4 de septiembre) y el cuarto periodo (7 de septiembre a 4 de noviembre).

Es así, como a partir de la metodología por proyectos, la cual es empleada en la institución se define por la maestra en compañía de los estudiantes organizar el proyecto atendiendo al contexto donde se encontraban los niños y niñas en ese momento y era el traslado las aulas a los hogares como un hecho sin precedentes, pues no hacia parte de la cotidianidad de la escuela. Entonces, ¿Cómo animar a los estudiantes a participar y mantenerse atentos en los encuentros que fueron diseñados para trabajar las actividades? ¿Qué aprovechar de ese contexto donde debían estar todo el tiempo? ¿Qué podría ser tan divertido e interesante para ellos para poder enseñarles desde la distancia?, fueron algunas de las preguntas que surgieron para su implementación.

Por consiguiente, a partir de la reflexión de las preguntas anteriores, empieza la indagación por parte de la maestra y mirar que era lo que más llamaba la atención de los niños estando en casa; y que al presentarles varias opciones a los niños deciden en conjunto que la cocina es un lugar divertido y para muchos el favorito, y el que más disfrutaban desde que están todos en casa, ya que sus papás pasaban más tiempo con ellos por la situación coyuntural que estaban viviendo y que dentro de sus actividades de ocio, realizaban recetas juntos. Además, hicieron alusión que en ese lugar (cocina) se podían preparar las cosas que más les gustan como pizza, postres, helados, empanadas, pastas, bebidas, entre otras. Es así como surge como estrategia para el proyecto utilizar este espacio de la casa para generar experiencias significativas de aprendizajes, a través de actividades en la cocina que fuesen divertidas, pero que a la vez se pudiesen abordar los contenidos planeados.

Este proyecto estaba relacionado con la elaboración de recetas de cocina, que podían favorecer el aprendizaje aprendiendo de los niños a cocinar y a la vez trabajando conceptos con los ingredientes y el paso a paso de la preparación de los alimentos. A partir de la puesta en marcha del proyecto, se habilitaron espacios dentro de los hogares de los estudiantes para recrear el lugar para la elaboración de las recetas que era la cocina e incluso algunos de ellos lo hicieron desde ese mismo lugar de la casa, lo que resultó muy divertido para los niños y niñas. El papel de la maestra fue muy importante para que los niños y niñas pudiesen asumir con toda claridad y certeza las actividades durante los encuentros.

Es a partir de esta estrategia, que se da inicio a la planeación del proyecto de aula. La maestra teniendo como referencia las impresiones de los niños y las niñas con la temática se enfocó entonces el trabajo desde la cocina, para trabajar las matemáticas y las demás áreas acompañados de la música y el arte que les permitieran expresar sus sentimientos y motivaciones. En otro momento del encuentro, surgieron ideas entre ellos (maestra-estudiantes) para escoger el que sería el nombre del proyecto, entonces el nombre de **“Cocinando, aprendemos”** fue con el que todos los participantes estuvieron de acuerdo. Luego se dio inicio al mismo con la elaboración de diferentes recetas como: frappé de maracuyá, empanadas, limonadas, pizza, cup cake. De las cuales se recuperaron las 4 primeras de las sesiones sincrónicas.

La semana estaba organizada en espacios asincrónicos y sincrónicos para favorecer la participación de los estudiantes. En los espacios sincrónicos los estudiantes podían expresarse con libertad, eran momentos de camaradería y familiaridad por parte de los participantes. Se sentía mucha cercanía entre la maestra-estudiantes-padres de familia, conversaban de cómo iba su día, hacían celebraciones y prevalecían los espacios para el buen humor y la diversión.

Las sesiones sincrónicas, tenían una duración aproximada de media hora para que no se agotaran con facilidad los estudiantes, y si lo requerían dependiendo de la actividad que estaban realizando, se conectaban en otro momento, esto con el fin de motivarlos y mantener su atención. En estas sesiones se abordaban las áreas básicas y los espacios que estaban relacionados con las artes y música, esto con el fin de dinamizar los encuentros. Además, se enviaba al inicio de la semana una video clases con las temáticas a abordar, para que llegado el momento del encuentro, lo que se trabajaba fuese más familiar para ellos. Así mismo, un mensaje por la plataforma de comunicaciones con algunas orientaciones o requerimientos para esos encuentros.

De igual forma, para las sesiones asincrónicas se enviaban las indicaciones de lo que debían realizar por medio de la plataforma. Estos espacios eran específicamente para las áreas complementarias con tiempos flexibles de entrega con relación al material que se les solicitaba realizar y luego generaba espacios de retroalimentación a los estudiantes que presentaban dudas.

En los espacios sincrónicos y asincrónicos los padres de familia y/o tutores participaron activamente apoyando la labor de la maestra, en algunos espacios con observadores de las actividades que estaban realizando y en otras intervenían para apoyar lo que realizaban, pero siempre con buena disposición, lo que permitía a la maestra sentirse respaldada a través de las pantallas. Sin embargo, también se presentaban situaciones en las que se desesperaban, porque era algo nuevo para ellos también, el tener que asumir un rol como coequiperos de la maestra en el aprendizaje de sus hijos.

Atendiendo a lo anterior, puedo resaltar que fueron muchos los retos que se vivieron durante este tiempo de trabajo virtual. Entre ellos *tecnológicos*, pues la maestra tuvo que buscar diferentes herramientas que le permitieran mantener el asombro e interés a sus estudiantes durante los encuentros y que se sintieran cercanos a través de las pantallas. De *su labor*, porque debió romper paradigmas en cuanto a la práctica de aula se refiere y resignificar la forma de enseñar y *emocionales*, porque fueron momentos de incertidumbre frente a lo que se estaban experimentando y que, a su vez, le generó temores, momentos de tristeza ante las adversidades que se presentaron, pero en contraste también mucha felicidad al ver los rostros de sus estudiantes al ingresar a la sala.

9. ANÁLISIS DE LA ACCIÓN DEL PROYECTO “COCINANDO APRENDEMOS”

9.1 EJE 1.

GESTION DE LAS EMOCIONES

“De que sirve que un niño sepa colocar Neptuno en el universo, si no sabe dónde poner su tristeza o su rabia”

José María Toro.

En este apartado ahondaremos en los mecanismos empleados por la maestra para gestionar las emociones de los estudiantes durante los encuentros virtuales, teniendo en cuenta que era una experiencia nueva para ellos, que debieron adaptarse a las necesidades del momento, cambiar las rutinas y todo lo que representaba para ellos su mundo; entendiendo entonces, que esto podía generar diferentes emociones y reacciones en los nuevos entornos de aprendizajes.

Es importante resaltar que durante estos encuentros era fundamental la conexión emocional de los niños y las niñas con la maestra, los recursos y materiales de apoyo a utilizar, su disposición y relaciones con sus compañeros a través de las pantallas para que se generaran espacios de aprendizaje y disfrute. Lo anterior, implicaba una mayor atención por parte de la maestra para poder sopesar momentos que se podían tornar incómodos entre los niños y sus padres o cuidadores para actuar y ayudar a solucionar lo que estaba ocurriendo durante la clase. Un ejemplo de ello, era cuando alguna mamá o cuidador perdía la paciencia, porque la niña o niño no atendía o no realizaba la actividad y la maestra con una voz suave pero firme intervenía para direccionar la situación.

9.1.1 Acciones realizadas por la maestra como estrategias de aula

9.1.1.1 Conexiones en el aula “virtual” para reafirmar vínculos

Dentro de las estrategias que resultaron de gran ayuda durante los encuentros virtuales era el reconocimiento con los otros para generar vínculos que les permitieran sentirse cercanos, aunque fuese a través de la pantalla, ya que, por su misma naturaleza en la etapa preescolar, los niños requieren de las interacciones con el otro para reconocerlo e interactuar con él, hacerlos sentirse cercanos, ya que fue poco el tiempo compartido de manera presencial; los llamaba por su nombre, los saludaba y los animaba cuando los niños ingresaban tarde al encuentro porque para ellos resultaba engorroso darse cuenta que los otros compañeritos ya estaban en la clase y ellos no, pero ella al percatarse de la situación, intervenía y los recibía con cariño, y los contextualizaba con la actividad. Como menciona la maestra “Si claro, a ellos y a sus acompañantes y mascotas que generalmente estaban con ellos, ellos se sentían importantes y para mí era muy especial, pues sabía como amanecían, si estaban de buen humor y me contaba en cada cosa realmente hicimos buenos equipos familiares estudiantes y yo”. El reconocimiento por parte de ella, era significativo para los niños y niñas, incluso para las familias y/o acudientes que participaban en los encuentros sincrónicos, puesto que generaba mayor confianza para expresarse frente a los demás, como expresa Goleman “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones” (Goleman, 1998, p.33).

En este mismo orden de ideas, podemos ver a través de algunos ejemplos como la maestra intervenía cuando algunas niñas ingresaban luego de haber iniciado la actividad llamándolas por su nombre y haciéndolas sentir seguras:” hola Helena, hola Amy, estamos cortando los maracuyás por la mitad”, les decía la maestra y ellas respondían al saludo con tranquilidad, porque no se sentían cómodas al ingresar tarde, “¿cómo vas Amy? Pensé que ya no venías a la clase”. La niña ofrecía una mirada y mostraba lo que hacía, respondiendo con una sonrisa, al igual que a Helena le preguntaba para hacerla situarse en la pantalla.

Otro momento que podemos ejemplificar fue el día que estaban haciendo las empanadas. La niña Mary ingresó a la sala cuando ya había dado inicio a la actividad y la maestra interviene “¿Hola Mary como estas? Estamos haciendo la masa, ¿Quién le dice a Mary qué necesitamos para hacer la masa?,” los compañeros responden “agua, harina”, pero la maestra vuelve a intervenir “pero antes qué necesitamos”, “una taza” responden los niños. “Recuérdenle a Mary que no escuchó qué medimos con la taza” y Salomé responde “el volumen” y el resto de los niños también.

La maestra menciona "...era un espacio de interacción que teníamos entre todos porque a través de las pantallas los padres y niños se saludaban entre sí y hasta hacían bromas, y así se iban reconociendo más. Eso les generaba mayor seguridad y confianza". Esto generaba vínculos y seguridad frente a situaciones que no resultaban tan favorables para ellos en algunos momentos, y que podían presentarse por diferentes circunstancias.

"Los vínculos afectivos se entienden como aquellas relaciones de cariño y amor que existen entre las personas; van más allá de los lazos de parentesco que se tengan ya que representan la unión indispensable que le da soporte y equilibrio a las decisiones y situaciones que se presentan en el curso de la vida". (ICBF, Entornos protectores, pág.9). Esos espacios de reconocimiento y llamarlos por su nombre les brindaba a los estudiantes espacios seguros y confiables, ya que no estaban acostumbrados a interactuar a través de las pantallas. Al nombrarlos se visibilizaban dentro del grupo y todos los que allí participaban se iban familiarizando como menciona la maestra en la entrevista "El conversar con ellos en la hora de la oración, durante la actividad que estaban realizando o cuando hacían algún comentario, era muy gratificante, los papás eran muy participativos y los niños también, con ellos tratamos que las actividades fueran muy amenas y la evidencia era que casi siempre estaban conectados todos los niños".

Las relaciones que la docente mantenía con sus estudiantes eran de cercanía, aunque no tenían contacto físico. Era una conexión muy gratificante dada por un vínculo que se gestó en el poco tiempo que la maestra estuvo con ellos en la presencialidad, pero que se afianzo en los encuentros virtuales, por la calidez de su trato y el reconocimiento de cada uno de ellos, la forma en que les hablaba, los trataba, era como asumir un rol de "mamá" con ellos. Lograba identificar sus estados de ánimo y lo hacía sentir importantes con cada cosa que ellos decían, como menciona González-Mena y Widmeyer (2011) "La regulación de las emociones es un aspecto fundamental en todos los ámbitos de la vida humana; la capacidad de reaccionar a los cambios inesperados, y regular nuestra reacción permite al niño y al adulto aprender de cada etapa y vivir en armonía".

Otro aspecto importante dentro de esas conexiones y relaciones que permitían regular las emociones es por ejemplo el caso de la preparación de la limonada, en el que la maestra interviene de la siguiente forma:

Maestra: ¿creen que está bien esa cantidad? Le pueden agregar más.

Mamá de Rafa: no le echas más, así está bien

Maestra: si la de ustedes creen que está bien así, no le agreguen más.

Interviene la mamá de Rafa: mire lo que está diciendo Rafa, que lo que diga miss Loly, es lo que se hace.

Maestra: Se ríe.

El ejemplo anterior, reafirma la fuerza de la palabra, la conexión y el vínculo que puede establecerse entre de la maestra y sus estudiantes que están en formación, y que dentro del aula son reconocidos y visibilizados cuando se expresan.

9.1.1.2 Validación de las emociones

En los encuentros virtuales se suscitaron momentos en los que afloraban las emociones de los estudiantes, que muchas veces estaban dadas por episodios vividos en casa antes de iniciar los encuentros y otros al momento de realizar las actividades en las que se frustraban porque no lograban lo que estaban haciendo, y era en esos momentos donde la maestra intervenía y regulaba su emoción para centrar nuevamente al niño o niña en lo que estaba realizando. Los persuadía y los animaba para que nuevamente tuvieran la disposición. Como menciona Aucouturier:

Cuando los adultos consideramos las descargas emocionales del niño, le ponemos atención y somos sensibles a sus emociones a pesar de su exceso, el niño se calma, atenúa sus emociones, porque hay un adulto que es capaz de sentirlo, de vivirlo y de comprenderlo” (Aucouturier, Bernard, 2013, tomado del blog. Felices jugando).

Establecer una conexión con ellos, se convertía en un reto para la maestra, pues no contaba con la cercanía ni el contacto, que son necesarios en algunos momentos con los niños y las niñas para lograr tranquilizarlos y generarles seguridad, pero con su voz y saber lo que estaba sintiendo y validarlo, podía generar tranquilidad en ellos y retomar lo que estaban haciendo.

La maestra era consciente que el reto al que se enfrentaban los niños y niñas no era fácil, y además que al estar en su casa las normas que comúnmente se establecían en el aula presencial, no tenían la misma fuerza estando en casa, por lo que debió siempre estar atenta para persuadir o intermediar entre los padres o acudientes y los estudiantes. Como ella misma expresa “Eso pasaba casi que a diario había niños que ya no querían (conectarse o seguir con la actividad), pero a través del juego y motivándoles siempre los hacía sentirse especial, dándoles tareas específicas como observar quien estaba realizando la actividad o simplemente mencionando su nombre y preguntándole como se sentía, pero esta conducta en muchos demoraba máximo 5 minutos”.

Un caso lo encontramos cuando preparaban frappé de maracuyá uno de los niños muestra enojo frente a la insistencia del papá para que haga la actividad, en ese momento la maestra interviene y le pregunta: “Willy, ¿tú que dices, está bien de azúcar? el niño, al escuchar la intervención por parte de

la maestra retoma la actividad que realizan y el papá no interviene más, en ese momento. En otro caso, en el que preparaban empanadas, una abuelita estaba desesperada porque se conectaron tarde y no tenían todos los materiales a la mano en el momento. Durante el ejercicio, en la sala se escucha cuando la abuela dice “Rayma déjala ahí” La niña al escuchar el llamado de su abuela molesta, intenta llorar, se levanta del puesto y se distrae de la actividad que están realizando. En ese momento se escucha a la maestra decir: “Rayma, hay que escuchar a la abuela”.

En el ejemplo anterior, se puede observar como ciertos momentos pueden motivar y alentar a los estudiantes, mientras que otros los incomodaban en la sala, durante los encuentros. Sin embargo, ante la voz de la maestra que generalmente, era serena y pausada, la niña se calmó y la maestra le sugirió que se dejara ayudar por su abuelita. Como señala Ramia:

[...]es muy importante que el maestro desarrolle una buena regulación emocional para poder ser un guía y modelo para sus estudiantes. Si los maestros no poseen una buena regulación emocional, poco podrían hacer para fomentar un buen clima de aula, y así impactar positivamente el aprendizaje de sus estudiantes” (Ramia, Narcisa, 2014, p. 28).

La maestra siempre estaba atenta a las necesidades que se iban presentando en el aula, como en los casos anteriores en que los niños no tenían total disposición en el momento, pero ella los centraba nuevamente, pues los encuentros virtuales eran los espacios en que podían compartir entre ellos por la situación externa a la que estábamos sometidos por la pandemia. Así mismo, esos momentos se convertían en experiencias para todos los que hacían parte del proceso maestra- estudiantes-padres. Como menciona Chokler (2015)

El educador desarrolla una parte muy activa en la ayuda al niño. En principio tiene la responsabilidad de verlo en sus dificultades, pero también en la reafirmación de todas sus potencialidades que van siendo reveladas y puestas de manifiesto a través de la ayuda educativa”. (Pág. 46).

La cercanía y acogida de la maestra, permite mayor acercamiento y unas relaciones sólidas, en las que el niño o niña tiene la confianza para expresar lo que siente, sin sentir una mirada de señalamiento o que sentirse juzgado por situaciones particulares, sino ver en el otro, en este caso la maestra, el soporte frente a sus necesidades o requerimientos en los espacios de interacción y aprendizajes.

Durante los encuentros sincrónicos solían presentarse situaciones que podían generar momentos atípicos, como, por ejemplo, cuando las mamás se desesperaban porque sus hijos no seguían la instrucción de la maestra, lo que generaba desánimo en el estudiante. Esto hacía que la maestra estuviera de mediadora de las situaciones que se presentaban. Se mantenía tranquila para poder resolver lo que estaba ocurriendo y siempre estaba alerta ante cualquier cosa que escuchara para intervenir el niño o niña, y esto se convertía en un llamado sutil al cuidador sin decirle directamente que se calmara. Además, porque se pudo observar incluso que, desde la virtualidad, los niños y niñas atendían más la voz e instrucciones de su maestra que la de sus cuidadores o padres, así como pasa en un espacio de aula presencial comúnmente. Como menciona Bisquerra dentro de sus micro-competencias de regulación emocional “Regulación de emociones y sentimientos, lo que implica aceptar que los sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados. Lo cual incluye, regulación de la impulsividad, tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos, entre otros”. Esto resulta indispensable dentro del control de las emociones porque le permitirá saber a la maestra cómo reconocer los sentimientos de quienes en un momento determinado expresan externamente una emoción que no favorece las interacciones.

En la clase donde elaboraban la pizza se escucha en la sala a la mamá de Daniela hacerle el llamado a la niña, pero en el tono de voz que utiliza se siente el enojo y desespero que le produce la situación. Dice: “no estas prestando atención, estás es comiendo”. La maestra interviene “¿Dani cómo vas?” “¿Cuántos pedacitos pusiste?, eso cortó lo que la mamá discutía con la niña. Para Daniela no fue fácil el trabajo virtual, le costó adaptarse y participar, por esta razón, llegaba a los encuentros generalmente tarde y su mamá se alteraba con facilidad cuando la niña no seguía las instrucciones, lo que implicaba por parte de la maestra intervenir cuando las situaciones lo ameritaban.

Otro caso en el que se pudo evidenciar la emocionalidad frente a una situación, es cuando en la actividad relacionada con la elaboración de las pizzas se presenta un momento tirante entre Mia y su mamá, quien se molesta porque la maestra se dirige a la niña y ella no contesta “Mia la teacher te está hablando” a lo que la niña responde con una voz casi obligada “sí teacher” repuso suavemente. Al observar la maestra que la situación generó incomodidad y molestia en la niña trató de hacerla reír con su comentario “que rica tu pizza, está muy quesuda, jajaja”, lo que hizo reír a la niña e incluso a su mamá.

Mia era una niña introvertida y poco conversadora cuando estábamos en la presencialidad, eran pocas las personas con las que sentía afinidad, por esto al cambiar la forma de interactuar a la virtualidad,

genero un impacto en ella, y esto sumado a que ingresaba tarde porque su internet muchas veces no le favorecía. Por eso ingresaba silenciosa, el rostro serio y hablaba cuando le indicaban, de lo contrario se dedicaba a realizar la actividad. Es por esto, que la docente siempre estaba pendiente del ingreso de ella y cuando se suscitaban situaciones en casa, ella de inmediato intervenía e incluso le sacaba espacios luego de los encuentros, si así lo requería la situación. Durante el tiempo presencial la niña estuvo apegada a la docente y su presencia le generaba seguridad, en estos nuevos espacios virtuales su voz era fundamental para hacerla sonreír o ayudarla a resolver las situaciones para que pudiera participar durante los encuentros.

Ella animaba a los niños y niñas cuando no hacían el trabajo o se atrasaban un poco por diferentes situaciones que se podían presentar en casa. Siempre valoraba sus esfuerzos y ofrecía frases para que continuaran durante la sesión. Lo que generaba una conexión inmediata con ella e incluso los padres de familia eran muy receptivos a lo que se sugería.

En este mismo orden de ideas, podemos decir que las emociones hicieron parte de estos encuentros, pero fueron gestionadas en los niños y niñas para que no generar caos en los encuentros. Sin embargo, fueron más los momentos satisfactorios en los que al finalizar las actividades se generaban sentimientos de alegría, disfrute y satisfacción por haber logrado realizar la actividad y poder después disfrutar lo que habían preparado en la cocina.

Sus rostros en estas fotografías eran muestra de lo mencionado anteriormente:



Imagen 1. Muestra de la actividad realizada.



Imagen 2. Rostro de satisfacción al disfrutar del producto elaborado por ellas.

9.1.1.3 Reconocimiento del trabajo realizado

Dentro de los espacios escolares es muy importante para los estudiantes el saber que realizan su trabajo de la mejor forma posible. Las frases que utilizan sus maestros son imprescindibles para sentirse queridos, aceptados y considerar que lo que hacen está bien o hay que mejorarlo y que durante la presencialidad iban acompañadas de stickers, caritas felices, tiempos adicionales en los lugares favoritos para ellos dentro del colegio. Al iniciar el trabajo virtual cobró fuerza la palabra y los reconocimientos con frases positivas, que los animaban y los hacían sentir seguros frente a sus compañeros y las otras personas que se encontraban en la sala “virtual”.

Era propio de la maestra en sus encuentros, decirles frases motivadoras, que permitían dibujar en su rostro una sonrisa o una mirada “picara” que los invitaba a trabajar animados y a disfrutar esos momentos de aprendizaje.

Algunos momentos de los encuentros donde se decían frases positivas para animarlos y realizaran sus actividades...

Algunas de las frases propias de la maestra durante los encuentros sincrónicos:

- Muy bien mis amores, los felicito, muy buen trabajo el día de hoy
- Bueno muy bien a todos, por esas empanadas.
- Muy bien mis niños.
- Qué bonita te quedo tu empanada Rafa.

En otros momentos los animaba a participar a ellos solos como en el caso de la elaboración de la pizza, en uno de los momentos de esta actividad donde intervino con Salome que estaba haciendo la actividad apoyada por la mamá. La maestra dice “Salomé esta actividad la puedes hacer tú”, la niña repone “mi mamá me está ayudando” y la maestra repone nuevamente “bueno, pero recuerden que este ejercicio lo podemos hacer nosotros solitos porque al expandir la salsa nos ayuda en nuestra motricidad y atención. ¡Tú puedes!_ Las frases de afirmación generan en los niños y niñas confianza y seguridad, aspectos claves para que se atrevan a reconocer y sentir que pueden hacer lo que se propongan.

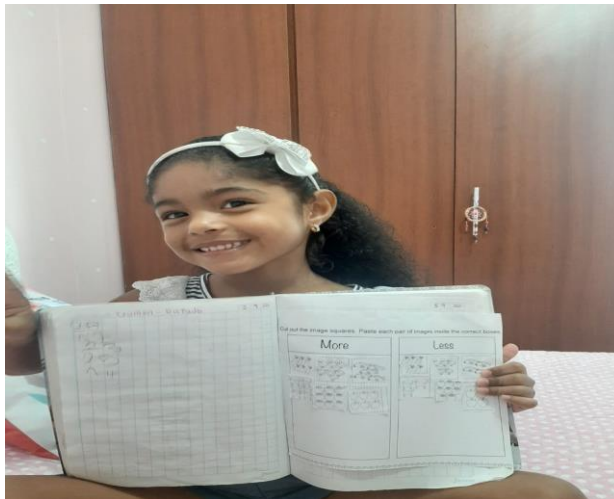


Imagen 3. Mostrándole a la profe la actividad finalizada.

9.1.1.4 Acompañamiento e intervención oportuna

La maestra jugaba un papel activo durante las sesiones, los llamaba por su nombre para atraer su atención, los animaba y les recordaba durante el encuentro que podían lograr con lo que estaban realizando. Fue una relación cercana a través de las pantallas, cuando se presentaban situaciones la maestra intervenía, por ejemplo, cuando era por reacción de algún cuidador, cuando los materiales solicitados no estaban a la mano para realizar la actividad, cuando alguno consideraba que no podía realizar la actividad, también cuando habían fallas en la internet y no permitía una buena conexión. Es evidente, que fueron muchas las situaciones que pudieron abordarse dentro del aula “virtual”, pero la presencia de la maestra fue clave para sortear las situaciones adversas que pudieran presentarse y brindarle tanto a los estudiantes como a sus padres o cuidadores la tranquilidad que se requería para finalizar con éxito la actividad planeada, en palabra de la maestra “La vivencia fue emocionante, los

niños disfrutaron cada actividad y realmente no parecía que estuviéramos tan separados. El usar ingredientes que estaban en la cocina de su casa y que sus padres o acompañantes los ayudaran en cada una de las actividades para ellos era muy atractivo”, “el sentirse escuchados y apoyados fue fundamental”.

En el caso de la actividad donde debían hacer limonada se puede observar como la maestra para intervenir en algo que estuviera ocurriendo en casa, los mencionaba para que la atención se focalizara en ella o en la actividad que estaban realizando y sacarlo de la situación que se estaba presentando, por ejemplo, se escucha a la mamá de Daniela “Daniii hazlo, pon el colador”(voz fuerte y señales de enojo de la mamá), entonces interviene la maestra interrumpiendo lo ocurrido “lo vamos haciendo muy bien Dani”. Además, va mencionando cada nombre, “muy bien Srta. Mila”, Srta. Amy, Rafa, Sofy, ... ¿Cómo vamos Rayma?, ¿cómo vamos Dani? Junto con la mamá Daniela responde “excelente”. La maestra interpela “me alegra”, así va diciendo “muy bien” mencionando los nombres uno a uno, distensionando la escena que se había suscitado anteriormente. Como menciona Goleman (2018) “La corteza prefrontal parece entrar en acción cuando alguien siente miedo o rabia, pero contiene o controla el sentimiento con el fin de ocuparse más eficazmente de la situación inmediata, o cuando una nueva evaluación provoca una respuesta totalmente diferente (pág., 44)”.



Imagen 4. Momentos de las clases

9.2 EJE 2

INNOVACIONES METODOLÓGICAS Y PEDAGÓGICAS EMPLEADAS PARA FAVORECER EL INTERÉS DE LOS ESTUDIANTES DURANTE LA EJECUCIÓN DEL PROYECTO DE AULA

“Necesitamos estrategias para conocer qué es lo esencial y para llevarlo a cabo. ¿Qué es lo esencial entonces? ¿Hacer lo máximo con lo mínimo?”

Jean-Philippe Vassal

En este eje vamos a analizar la forma como la maestra tuvo que adecuar los espacios, materiales de apoyo, forma de direccionar la experiencia, entre otras, como estrategia durante el trabajo virtual utilizando la metodología de proyecto de aula, que hace parte del modelo pedagógico institucional en el nivel de preescolar, para atender las necesidades e intereses de los estudiantes, y que durante este tiempo tomo más fuerza para centrar su atención durante los encuentros sincrónicos.

Ferreiro (2006) citado por (Gutiérrez Tapias, Mariano, 2018, p.85) considera que el concepto de estrategia ha sido transferido al ámbito de la educación en el marco de las propuestas de “enseñar a pensar” y de “aprender a aprender”. También, explica, que las estrategias son el sistema de actividades, acciones y operaciones que permiten la realización de una tarea con una calidad requerida. El empleo de una estrategia nos orienta al objetivo, nos da una secuencia racional que permite economizar tiempo, recursos y esfuerzo y, lo más importante, nos da la seguridad de lograr lo que queremos obtener y de la manera más adecuada para ello.

Lo mencionado anteriormente, nos lleva a tener en cuenta que las estrategias pueden estar direccionadas desde distintos puntos e intereses por parte de quienes las implementan. En el caso de la maestra, buscó diferentes mecanismos que le permitieran durante los encuentros sincrónicos la disposición de los estudiantes y el interés por lo que se estaba realizando, y a su vez aprender.



Marques (2001) menciona que las estrategias de enseñanza se concretan en una serie actividades de aprendizaje dirigidas a los estudiantes y adaptadas a sus características, a los recursos disponibles y a los contenidos objeto de estudio. Determinan el uso de determinados medios y metodologías en unos marcos organizativos concretos y proveen a los alumnos de los oportunos sistemas de información, motivación y orientación. Las actividades deben favorecer la comprensión de los conceptos, su clasificación y relación, la reflexión, el ejercicio de formas de razonamiento, la transferencia de conocimientos.

Las estrategias empeladas por la maestra en los encuentros sincrónicos fueron: horarios y duración de los mismos, pausas activas, el espacio como juego de roles, adecuación del espacio, uso de herramientas tecnológicas, el uso de textos instructivos(recetas), el uso del humor, contextualizar al estudiante que llegaba tarde.

9.2.1 Horario y duración

La maestra organizó los encuentros teniendo en cuenta los horarios para no fatigar a los estudiantes y se sintieran motivados para ingresar a la sala “virtual”. Además, tuvieron espacios de tiempo para descansar y luego retomar el trabajo que estaban realizando. Es así, como empieza el trabajo por sesiones, que tenían una duración aproximada de media hora para que los niños no se agotaran con facilidad, así mismo, si lo requerían dependiendo de la actividad que estaban realizando, se conectaban otra vez.

Se estableció durante el proceso de implementación del trabajo virtual, horarios específicos para los encuentros sincrónicos y se dejaban otros para tutorías o actividades asincrónicas, con el fin de que no estuvieran expuestos todo el tiempo a la pantalla, por ser algo nuevo para ellos. Además, teniendo en cuenta también, la naturaleza misma de los infantes, en los que su atención sostenida no se prolonga por mucho tiempo y corresponde hacer pausas y luego continuar.

 GIMNASIO MODERNO DE CARTAGENA <small>Desde la apropiación, descubrimos el saber</small>		HORARIO DE CLASES VIRTUALES Pre Kinder				
HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	
8:00 – 8:30	Encuentro y saludo inicial en línea	Encuentro y saludo inicial en línea	Encuentro y saludo inicial en línea	Encuentro y saludo inicial en línea	Encuentro y saludo inicial en línea	
8:30 – 9:00	English	Aprestamiento	Science	English	Lenguaje / Preescritura	
9:00 – 9:30	Lenguaje / Preescritura	Math / Prematemáticas	Música	Lenguaje / Preescritura	Ética y valores	
9:30 – 10:00	Descanso / Merienda	Descanso / Merienda	Descanso / Merienda	Descanso / Merienda	Descanso / Merienda	
10:00 – 10:30	Science	Orientación	English	Clubes: Danza	Math / Prematemáticas	
10:30 – 11:00	Artística	Ed. Física	Math / Prematemáticas	Comprensión Lectora / Literatura	Sociales	

Código de colores

Vídeo clase	Actividades de libros o plataformas	Clases online	Actividades virtuales	Vídeo llamada	Vídeo Clase / Clase Online*
-------------	-------------------------------------	---------------	-----------------------	---------------	-----------------------------

*La profesora avisará cuándo será Vídeo Clase y cuándo será Clase Online

Tabla 2. Horario de clases virtuales 2020.

Por otra parte, dentro de este horario eran favorables las pausas activas que se utilizaban cuando los niños empezaban a tornarse distraídos y lograr centrar nuevamente su atención, por ejemplo hacía sonar alguna canción que les permitiera levantarse y moverse, les pedía que buscaran algo en un corto tiempo de objetos de casa, les preguntaba por algo que llamara su atención y utilizaba los stickers de zoom también como recursos para que fijaran nuevamente la mirada de los estudiantes y retomaran la actividad como se ve en las imágenes 7,8 y 9, y así continuar con lo que estaban realizando.



Imagen 5. Stickers que utilizaba para llamar la atención de los niños.



Imagen 6. Stickers que utilizaba la maestra ocasionalmente.



Imagen 7. Stickers, un recurso empleado por la maestra.

9.2.2 El espacio como juego de roles

Se recrearon espacios que resultaban divertidos para ellos porque se vestían como chef y preparaban recetas y a la vez aprendían junto a sus padres o tutores que los acompañaban en ese lugar tan especial de la casa como es la cocina. Lo que resulta fundamental en el accionar del proyecto para generar mayor interés y expectativas en los estudiantes asumiendo un rol importante de un espacio que para ellos es familiar y que fue asumido por la escuela como un lugar de aprendizaje para trabajar las clases virtuales, lo que resultaba novedoso y de su interés, como menciona Abad Molina, J (2006) “...espacio de juego, entendiendo que significa un “lugar” para identificarse e incorporar nuevas experiencias mediante el juego creativo de reinventar la pertenencia al mundo. “La configuración del espacio también tiene un significado simbólico cuando se crea el necesario sentimiento de pertenencia a un lugar (pág. 6)”.



Imagen 8. Elaboración de las empanadas.



Imagen 9. Elaboración de la pizza



Imagen 10. Elaboración de limonada.



Imagen 11. Elaboración del frappé de maracuyá.

La docente adecuó un espacio de su casa para hacer las intervenciones en el que organizó lo que sería la cocina para trabajar y acompañar a los niños junto a las familias (ver imagen 12). Y recrear el lugar donde empezarían a desarrollar las actividades.



Imagen 12. Espacio de la casa ambientado como la cocina.

Se vestía de chef también (Imagen 13) e ingresaba a la sala, generando expectativas a los niños y niñas, siempre los saludaba con mucho cariño y familiaridad; durante los encuentros sincrónicos estaba muy atenta a las necesidades de los estudiantes y las familias (abuelos, nanas, hermanitos), pues para algunos no era fácil la nueva forma de trabajar de manera virtual.



Imagen 13. La maestra vestida de chef.

9.2.3 Uso de herramientas tecnológicas

La docente apoyaba el proceso de aprendizaje por WhatsApp cuando los niños o niñas quedaban con dudas de lo que realizaban durante la sesión o también lo utilizaba como herramienta para los estudiantes que eran reacios a conectarse a las sesiones, el estar solo con ella los tranquilizaba, les generaba mayor seguridad y eran más participativos.

Los materiales de apoyo eran sus aliados para centrar la atención de los niños, utilizaba juegos interactivos, creo un avatar de ella para poder explicar conceptos y repasar contenidos vistos (ver imagen 14, 15 y 16).

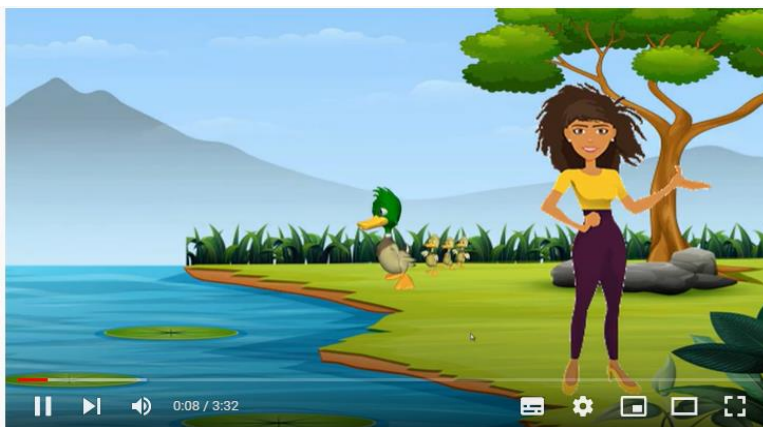


Imagen 14. Avatar que hacía repaso de la temática con la voz de ella y con movimientos.



Imagen 15. Avatar que hacía repaso de la temática con la voz de ella y con movimientos.



Imagen 16. Avatar que hacía repaso de la temática con la voz de ella y con movimientos.

Realizo videos de clases que eran colgadas en la plataforma para repasar conceptos, y para que los estudiantes tuvieran claridad de lo que iban a trabajar en los encuentros sincrónicos (virtuales), es decir, al principio de la semana les enviaba el video por medio de la plataforma institucional donde ella explicaba la temática, con el fin de que lo pudiesen ver durante la semana y así el día del encuentro sincrónico fuese más fácil la conceptualización para ellos. (Imagen 17).



Imagen 17. Video clases repasando los números desde la cocina.

Así como también, opto por una forma de direccionar la experiencia utilizando materiales que tenían en casa dentro de la cocina y que servirían para el propósito dispuesto para el día del encuentro, por ejemplo, tazas, cucharas, cuchillo, licuadoras, colador, entre otras, y que en un comienzo no eran objetos de uso frecuente de ellos y que les generaba curiosidad. Eso los mantenía dispuestos y expectantes durante la clase.

Imágenes de algunos encuentros sincrónicos:

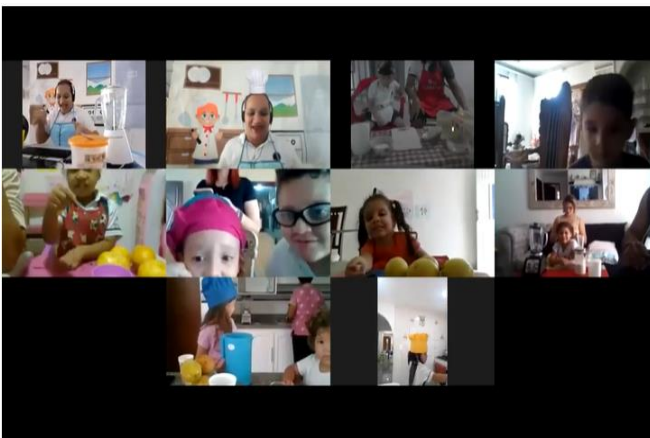


Imagen 18. Encuentro para la elaboración del frappé.

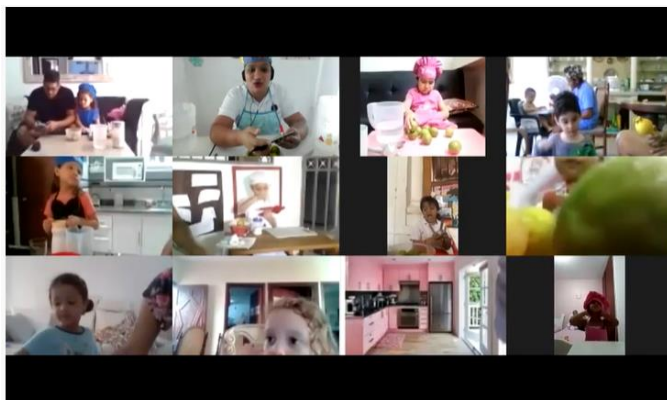


Imagen 19. Elaboración de la limonada

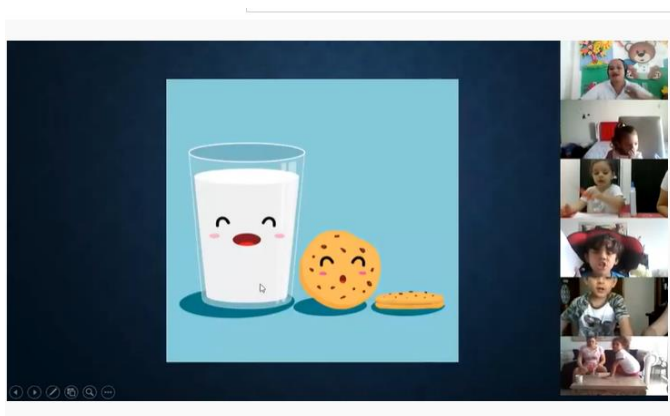


Imagen 20. Encuentro de la clase líquido, sólido y gaseoso.

9.2.4 El humor como aliado de la clase

El buen sentido del humor y los momentos de espontaneidad por parte de los estudiantes en la clase virtual e incluso de sus familias o cuidadores favorecían los espacios de aprendizaje, ya que en muchas oportunidades distensionaban las situaciones que se presentaban y generaban tranquilidad en los niños y niñas. Además, de confianza y cercanía entre los participantes del encuentro, lo que lo tornaba más familiar y cercano. Oppliger (2003) citado por Liébana, Cristina en su tesis: “defiende que es mucho más probable que los alumnos/as estén motivados para aprender y retener la información si son felices y se divierten en clase que si se sienten ansiosos y amenazados”. Fueron muchos los momentos que compartieron y disfrutaron en los encuentros sincrónicos, algunos dados por las situaciones que se presentaban en los hogares y otros propiciados por la maestra para acercarse más a las familias en los momentos que lo requerían.

Los momentos de la clase en que se irrumpía con alguna frase o comentario que generara risa, permitía mayor confianza entre los participantes. Además, de la camaradería con todos, y si por alguna circunstancia la actividad no empezó bien según lo planeado o se daban situaciones dentro la clase, eran estos momentos, los que favorecían las relaciones entre ellos. A continuación, algunas frases o palabras que se evidenciaron en estos espacios durante las clases:

- ✓ *Mamá de Daniela:* hoy almorzamos empanadas jajajaja (todos se ríen).

- ✓ Todos se ven juiciosos y concentrados trabajando.
Mariana Urshola al escuchar tanto silencio dice: ¿mami nos silenciaron?
Abuela de Mariana: No, todos están trabajando jajajaja (cuando la abuelita dice esto todos se ríen).

- ✓ *Docente:* que rico, es una pizza muy quesuda. Jajjaaja (la maestra hace reír a la niña que estaba enojada).

- ✓ *Docente:* Sra. Linda, ¿ya cortó los limones?
Sra. Linda: los están comprando
 Todos ríen.

9.2.5 Trabajar con textos instructivos- ventajas en el aula (recetas)

Esta estrategia basada en la elaboración de recetas se convirtió en un elemento interesante en el aula virtual en primera instancia porque era un tema familiar para ellos que generaba motivación e interés porque los hacía sentir cercanos a un lugar tan especial de la casa como era su cocina, y que ocasionalmente era lugar de encuentro en sus hogares, pero que con la pandemia se convirtió en una de los lugares que disfrutaron más porque estaban en compañía de su familia o cercanos, en el que podían preparar muchas de las cosas que les gustaban. Aprender temas a partir de la elaboración de recetas que luego degustarían, resultaban interesantes y motivadores para ellos, y que se podían lograr a partir de instrucciones que generan organización y orden a través de esta herramienta.

Por consiguiente, crear un ambiente de aprendizaje en ese lugar desde la cotidianidad fue novedoso para ellos. Así mismo, el seguir instrucciones de lo que realizarían, seguir el paso a paso para obtener un producto final y a la vez ampliar un concepto, les ayudo a realizar trabajo cooperativo, a llevar el orden y la secuencia, ampliar su vocabulario, entre otros y algo muy importante que es el “aprender haciendo”, lo que les permitió construir un conocimiento basado en experiencias propias del contexto. Para Bailo (2014), “Un texto instructivo presenta paso a paso la manera de realizar un trabajo, armar

un aparato, hacer un plegado una figura, preparar una receta, etc.” (p. 14). En los siguientes fragmentos podemos observar algunos de los pasos para la elaboración de las recetas, momentos en los que los niños y niñas lograron trabajar de manera organizada lo que indicaba la maestra y al final sentirse satisfechos por haber logrado lo que se propusieron ese día en la cocina que estaba recreada en diferentes espacios de la casa y en otros casos en particular, lo hacían desde el mismo lugar (cocina).

Fragmento de la receta del frappé

Docente: hoy tenemos un frappé

Docente: ¿qué necesitamos para hacerlo?

Niños: maracuyá, hielo, azúcar, agua

Docente: también necesitamos un colador, una cuchara que es una unidad de medida, un vaso que también es una unidad de medida y la licuadora.

Mi hielo lo tengo en la nevera para que no se descongele.

Docente: con la ayuda de los papitos vamos a partir los maracuyás

Docente: ¿cuántas tenemos? ¿Contemos? ¿Quién me dice?

Fragmento de la receta de las empanadas

Docente: hoy haremos unas deliciosas empanadas.

Menciona los materiales: harina, queso, taza, etc.

Trabajaremos figuras solidad y unidades de medida con la taza.

Fragmento de la receta de la pizza

Docente: bueno hoy haremos pizza, ¿cuáles son los ingredientes para nuestra pizza?

Bueno iniciamos nuestra pizza

Tenemos las tortillas, maíz, jamón, queso y salsas. Las que ustedes quieran.

Otro ejemplo:

Mariana V: “teacher”, empieza a llamarla.

Docente: dime Mary, yo te escucho.

Mariana: ¿cuándo vamos a hacer la limonada?

Mamá de Mariana: es que está desesperada por hacer la limonada.

Mariana: estoy desesperada por hacer la limonada.

Docente: ya me di cuenta.



Imagen 21. Momentos de finalizar las recetas que disfrutaban mucho los niños.

9.3 EJE 3

APOYO DE LA MAESTRA A LAS FAMILIAS

Durante los encuentros se presentaban situaciones en las que la docente debía intervenir para tranquilizar a las mamás o al familiar que estaba apoyando al niño o niña, con el fin de generarle confianza y a su vez, este la transmitiera a ellos. Cuando se presentaban las situaciones en las que las emociones afloraban como por ejemplo enojo, desespero, entre otras, la docente intervenía con un tono tranquilo y dirigiéndose al niño para que el adulto se tranquilizara. Así mismo, le sugería al adulto mecanismos que ayudaran a resolver la situación.

También se crearon espacios para ayudar a las familias que por espacios de tiempo y trabajo no podían cumplir con las consignas o no podían ingresar a las salas o se angustiaban con facilidad al realizar las actividades con sus hijos. Así mismo, la docente apoyaba por WhatsApp cuando los niños o niñas quedaban con dudas de lo que realizaban durante la sesión o para los estudiantes que eran reacios a conectarse a las sesiones, el estar solo con ella los tranquilizaba y eran más participativos.

Por otra parte, durante los encuentros sincrónicos también se dieron momentos con las familias que se tornaban jocosos y en ocasiones incómodos que la maestra tenía que sortear y hacerlos considerar el momento. Algunos momentos como estos:

- ✓ Cuando los adultos olvidaban que estaban en la sala y comentaban algo que no correspondía a lo que estaban realizando pero que la docente de una forma jovial les recordaba o informaba que cerraría por un momento los micrófonos para que los demás no escucharan lo que decían.
- ✓ Algunos padres dejaban los micrófonos abiertos e intervenían al mismo tiempo con su trabajo y se escuchaba lo que decían.

Continuando con las estrategias empleadas por la maestra también utilizo algunas que servían de apoyo a las familias relacionadas con la parte tecnológica como, por ejemplo, ofrecerle ayuda a la abuelita de Rayma que no estaba familiarizada con los computadores, y la docente opto por darle unas pequeñas instrucciones de como emplearlo en un espacio, luego de finalizado el encuentro. Así mismo lo hizo con la “nana” de Kristel que era la que generalmente la acompañaba y no sabía utilizar zoom.

Otros casos, por ejemplo, cuando alguna mamá no esperaba la instrucción de la docente a los niños y se adelantaba haciendo las cosas ella para que su niña terminara y luego se desesperaba cuando se distraía. (mamá de Daniela).

También optaba por espacios individuales para tranquilizarlos, utilizando como medio el WhatsApp para los padres o cuidadores que lo requerían, para aclararles dudas o hablar de lo ocurrido en la clase; incluso con los estudiantes cuando ingresaban desanimados, llorando o sin deseo de trabajar, optaba por estos espacios en tiempos alternos a los de la clase como manifiesta la maestra “con los papás pues les escribía por el interno a su WhatsApp y trataba de calmarlos, era una situación estresante para ellos cuando el niño no quería realizar los que se les pedía. Pero paso muy pocas veces”.

Fragmento de la receta de la limonada

Se escucha la voz de la mamá de Daniela...

Sra. Mary: Quédate quieta, caray...

Interviene la docente

Docente: Daniela, deja que mamá te ayude Dani.

Hacer sentir a los padres parte de las actividades y que apoyaran durante los encuentros, permitía una relación más cercana maestra-padres de familia-estudiantes, crear vínculos, mantener el control de la actividad a realizar y en ocasiones ayudarlos a regularse también a ellos, pues era algo nuevo que necesitaba el trabajo en equipo para que fluyera lo que se estaba realizando, ya que el uso permanente de la tecnología no era usual en todos los hogares hasta que llegó la pandemia, lo que los convertía en unos aliados en los procesos de aprendizajes del aula. Además, valorar su ayuda y apoyo durante los encuentros virtuales; y fuera de esos espacios también.

Algunos ejemplos de lo anterior:

Fragmento de la receta de la limonada

Maestra: tenemos 10 limones para esta súper actividad

Necesitamos la ayuda de los papitos, vamos a cortar los limones a la mitad, nos van a ayudar en eso.

Fragmento de la receta de las empanadas

Mamá de Daniela: “miércoles” ¿cuántas empanadas son?

Maestra: no se preocupe. A algunos nos salieron 4 y a otros 3

Mamá de Daniela: hoy almorzamos empanadas jajajaja

Otros ejemplos:

Maestra: bueno muy bien a todos por esas empanadas.

“A los papitos muchas gracias por la ayuda” y los menciona a todos.

Maestra: a la Sra. María José que, aunque llevo tardesito se puso la 10.

Mamá de Daniela: teacher nosotras teníamos todo listo, pero con esa tormenta nos dio miedo conectarnos.

Maestra: no se preocupe, la entiendo.

Maestra: gracias a todos, nos vemos mañana.

Involucrar a todos los miembros de la familia y aceptar su participación también generó disfrute para los estudiantes y cercanía en el aula, complicidad, pues todos en ese momento hacían parte del equipo para lograr los objetivos de la actividad, teniendo en cuenta que la maestra no podía estar con ellos de forma directa como lo hacía en la presencialidad.

Fragmento de la receta de las empanadas

Maestra: muy bien así es.

Nuestra masa debe quedar suave. Los papitos pueden ayudar a amasar.

Mariana V: ¿teacher mi hermanito puede ayudar?

Maestra: claro mi corazón, que tu hermano te puede ayudar.

Maestra: Los papitos que nos acompañan deben saber cómo debe quedar la masa para moldearla, ¿verdad?

Papitos: sí, sonrín y continua.

En los fragmentos de los casos anteriores, podemos observar la relación cercana y de confianza de la maestra con los padres de familia y/o cuidadores, que jugaron un papel muy importante durante el trabajo virtual, ya que fueron nuestros aliados en casa para que los niños siguieran las instrucciones, realizaran las actividades, se conectaran y dispusieran un espacio dentro de sus hogares para continuar con el trabajo del año escolar. Esto fue primordial para que los niños y niñas se sintieran respaldados y apoyados en lo que resultaba desconocido para ellos.

CONCLUSIONES

Este recorrido resultó una experiencia maravillosa, pues me permitió ver desde otra mirada, lo que representan las buenas prácticas en el aula de clases, por parte de los maestros, que asumen los retos que su profesión les atañe y que, por ejemplo, en este caso particular no fue una situación fácil de enfrentar, ya que no estábamos acostumbrados a esas nuevas metodologías e incluso las relaciones con la tecnología eran escasas. Sin embargo, se convirtió en un desafío en el que cada día, era una nueva oportunidad para seguir fortaleciendo lo que se estaba implementando.

A continuación, se presentan los principales hallazgos y resultados del ejercicio de interpretación de la práctica producidos en el proceso de sistematización:

La gestión de las emociones se convirtió en un aspecto crucial durante la educación virtual, especialmente en un contexto desafiante como la pandemia. La profesora reconoció la importancia de ayudar a los estudiantes y sus familias a regular y manejar sus emociones para poder participar de manera efectiva en las actividades. A través de su apoyo y comprensión, se promovió un ambiente emocionalmente seguro y se fomentó el bienestar integral de los participantes.

La docente desempeñó un papel activo y de interés permanente en el proceso de enseñanza durante la pandemia. Su fuerza y deseos de mantener conectados a sus estudiantes fueron evidentes, y su actitud positiva, llena de humor y calma, fue fundamental para afrontar los cambios y desafíos que surgieron. La docente reconoció y valoró tanto a las familias como a los estudiantes, creando un ambiente de confianza y cercanía en esta nueva forma de trabajo. Utilizó estrategias creativas y variadas para establecer conexión con los estudiantes, como el uso de recursos atractivos que capturaban su atención y los motivaban a participar activamente en las clases virtuales. Además, la docente supo reconocer los esfuerzos y logros de las familias, lo que fortaleció la colaboración y el trabajo en equipo entre todos los actores involucrados en el proceso educativo. En resumen, la docente se destacó por su compromiso, creatividad, adaptabilidad y por fomentar un ambiente de respeto y apoyo mutuo. Gracias a sus estrategias, pudo mantener una experiencia educativa significativa y enriquecedora para sus estudiantes, a pesar de las dificultades impuestas por la pandemia.

El proyecto de aula en torno a la cocina durante la pandemia también resaltó la importancia de la adaptación y la creatividad por parte de los docentes. Ante las limitaciones impuestas por el contexto de aislamiento social, la docente logró transformar la cocina en un espacio virtual de aprendizaje, aprovechando la tecnología y promoviendo la participación activa de los estudiantes y sus familias. Esta adaptación mostró que, incluso en situaciones adversas, es posible brindar oportunidades

significativas de aprendizaje y promover el desarrollo integral de los estudiantes. Asimismo, el proyecto promovió la autonomía y la capacidad de resolución de problemas en los estudiantes, ya que tuvieron que aplicar habilidades culinarias y tomar decisiones informadas durante la preparación de las recetas.

La implementación de procesos flexibles con los estudiantes durante la pandemia resultó fundamental para evitar una mayor deserción y ausentismo en las aulas de clases. Dado que la mayoría de los estudiantes no estaban acostumbrados a permanecer mucho tiempo expuestos a pantallas y equipos electrónicos, la adaptación de los docentes a esta nueva modalidad de enseñanza fue crucial. La flexibilidad permitió ajustar los tiempos de exposición a la tecnología, brindando descansos adecuados y alternativas de participación no tecnológicas para garantizar el compromiso de los estudiantes. Además, se tuvo en cuenta la importancia de abordar las necesidades emocionales y físicas de los estudiantes durante las clases virtuales, lo que contribuyó a mantener su interés y motivación en el proceso de aprendizaje. En consecuencia, esta flexibilidad se convirtió en un factor clave para preservar la participación activa de los estudiantes y asegurar que se mantuvieran comprometidos con el desarrollo de sus actividades académicas.

La docente no solo impartió conocimientos, sino que también cultivó un sentido de comunidad, promoviendo la colaboración y el apoyo mutuo. Su valioso aporte no solo se limitó al ámbito académico, sino que también contribuyó al bienestar emocional de todos los involucrados. Esta experiencia destaca el papel crucial de los educadores en momentos de crisis, como agentes de cambio y fortaleza que pueden marcar una diferencia significativa en la vida de sus estudiantes y la de sus familias.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Abad, J. Escenografías para el juego simbólico. Revista Aula de Infantil, nº 32. Noviembre-diciembre, 2006, Pp. 10- 16.

Aguirre Saucedo, Karla Yeraldin., Blandon Paez, Keyla Vanessa. Exploró, aprendo y controlo mis emociones

URI

<http://hdl.handle.net/10823/2825>

Aucouturier, Bernard. Comunidad felices jugando. Blog. Linktr.ee/felicesjugando.

Amor Fernández Alba, María Teresa García. Trabajo por proyectos de aula. *RELADEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, vol.1 (1), septiembre 2012 pp. 127-155

Arciniegas, D., & García, G. Metodología para la planificación de proyectos pedagógicos de aula en la educación inicial. *Actualidades Investigativas en Educación Revista Electrónica* publicada por el Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica, 7, 1-37. 2007.

Aránguez, Tasia, blog oficial de la asociación Arjaí. Recuperado de

<https://arjai.es/2016/08/24/que-es-el-metodo-hermeneutico/>

Baltazar villar, Zumilda Diana. juego de roles para mejorar la producción de textos instructivos de los estudiantes del primer grado de primaria de la i.e. nº 30637- Pangoa-Satipo, Perú 2021.

recuperado de

file:///c:/users/jairo/downloads/estrategia_juego_baltazar_villar_zumilda_diana.pdf

Carbonell, L., y Gómez Del Moral, M. Los proyectos de trabajo y el aprender a aprender en educación infantil, Aula 14, 30-44. 1993.

Carrillo, Tulio. El proyecto pedagógico de aula *EDUCERE*, vol. 5, núm. 15, octubre-diciembre, 2001, pp. 335-344 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.

Esparza Contreras, Lisseth & Ramírez V. María del S. Aprendiendo a autorregular las emociones en preescolar durante el confinamiento. SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P..2022

Recuperado de <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/935>

Fandiño, G. El pensamiento del profesor sobre la planificación del trabajo por proyectos. Grado transición. Bogotá: Fondo editorial Universidad Pedagógica Nacional. 2007.

Figueroa Rosales Juan José, Gonzales Alvarado Diógenes. “Programa de textos instructivos para desarrollar la comprensión de textos escritos en los niños de cinco años de edad de la institución educativa inicial n° 232 – Catac - provincia de Recuay- región Ancash”. Lambayeque - Perú 2018. Recuperado de <https://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12893/3346/BC-2188%20FIGUEROA%20ROSALES-GONZALES%20ALVARADO.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Gallego Henao, Adriana. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, Año 2015. Edición 44

Goleman, Daniels. *La inteligencia emocional en la práctica*. Nueva York: Bantam Books. 1998.

Gutiérrez Mariano. Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar su relación con el desarrollo emocional y “aprender a aprender, España. T Tapias Universidad de Valladolid, España Tendencias pedagógicas N°31 2018. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/680833/TP_31_7.pdf

International Journal of Developmental and Educational Psychology 68 INFAD Revista de Psicología, N°1-Vol.1, 2016. ISSN: 0214-9877. pp:67-74 Desarrollo emocional en la infancia. un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas

https://riubu.ubu.es/bitstream/handle/10259/5307/Heras-infad_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Liébana Aragón Cristina tesis. 2014 Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/162643>.

<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/13189>.

MEN. (1992). Serie Lineamientos curriculares preescolar. Colombia

MEN. (2011). Documento base para la construcción del lineamiento pedagógico en educación inicial. Colombia

Oliveros P., Verónica B. La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revista de Investigación*, vol. 42, núm. 93, 2018. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376157736006>

<https://acervodigitaleducativo.edugem.gob.mx/handle/acervodigitaledu/29368>

<https://acervodigitaleducativo.edugem.gob.mx/handle/acervodigitaledu/61510>

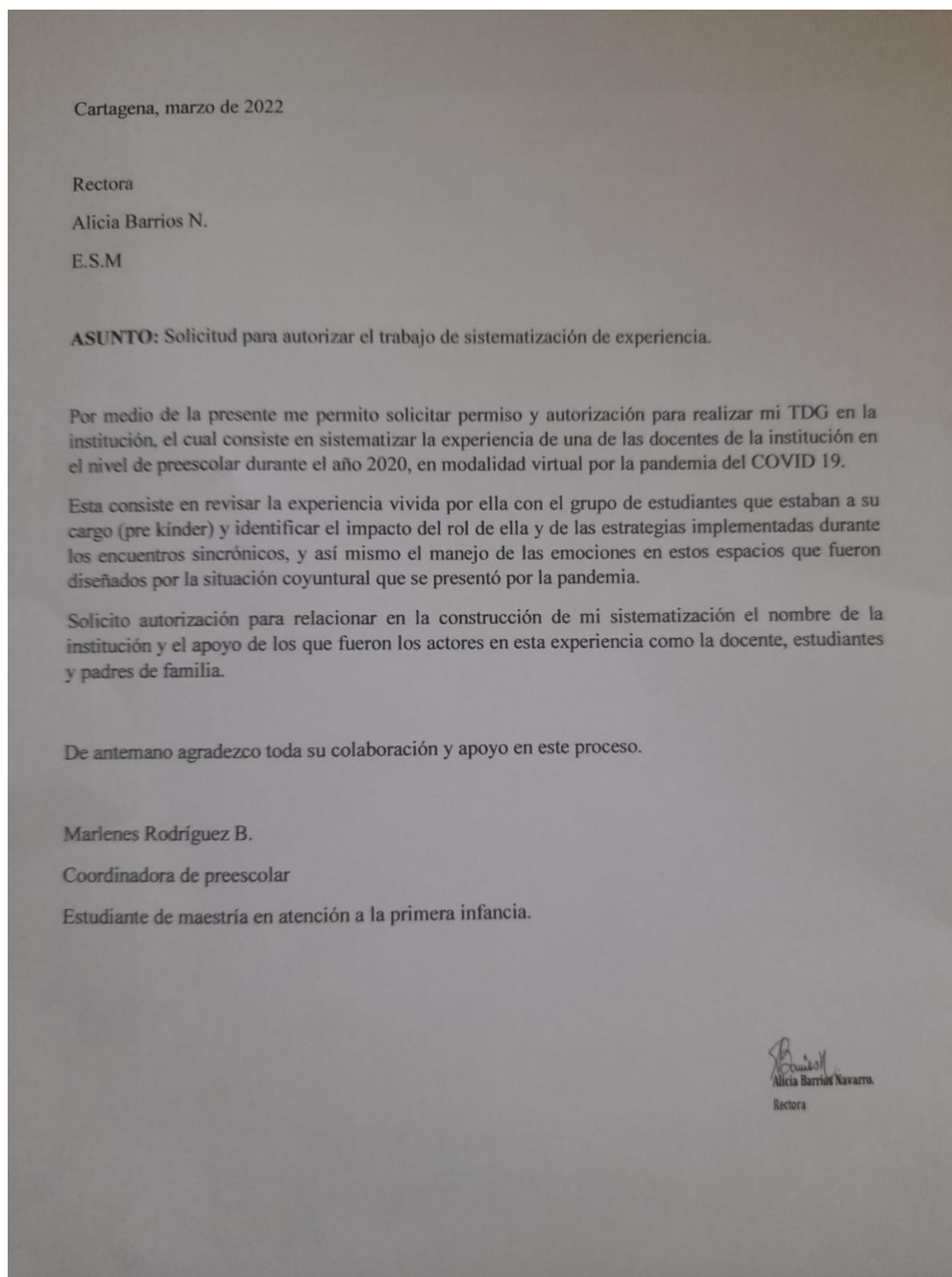
R.A. Clemente y J.E. Adrián. **Evolución de la regulación emocional y competencia social.** *Revista electrónica de motivación y emoción R.E.M.E. Volumen: VII número: 17-18.* universidad Jaume I. Castellón. Recuperado <http://reme.uji.es/articulos/avillj3022608105/texto.html>

Ramía, Narcisa. La regulación emocional, la relación estudiante-profesor y el aprendizaje. Artículo. 2014.

Sáenz, José Dario; Segura Antury, Jhonny; López-García, Juan Carlos; Héctor Fabio, Bianchá; Ávila, Carlos Andrés y Castaño, Alice (2019). Sistematización de Prácticas Educativas: Guía conceptual para educadores. Edukafé, Documentos de trabajo de la Escuela, No. 7. Cali: Universidad ICESI. Recuperado, el 25 de Agosto de 2019, de Eduteka: <http://doi.org/10.18046/edukafe.2019.7>

ANEXOS

ANEXO 1. Solicitud de permiso institucional para realizar la sistematización de experiencia.



Anexo 2. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título de la investigación: SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA “COCINANDO APRENDEMOS” DEL GRUPO PRE KINDER DEL GIMNASIO MODERNO DE CARTAGENA DURANTE LA PANDEMIA DEL COVID 19, EN EL SEGUNDO SEMESTRE DEL 2020

Investigador Principal: MARLENES ROCIO RODRIGUEZ BELTRAN – Estudiante de Maestría en atención Integral a la Primera Infancia, Universidad ICESI en Cali, Colombia. Correo electrónico: 64574068@u.icesi.edu.co, número de celular: 3167653111

Asesor de investigación: ALICE CASTAÑO LORA

Después de haber discutido su participación en este estudio, por favor lea los siguientes enunciados y marque en el cuadro que está de acuerdo ✓ o no ✗ con participar.	Acepto <input checked="" type="checkbox"/>	No acepto <input checked="" type="checkbox"/>
• Confirmando que he leído la información con fecha de segundo semestre del 2022 y la relacionada en el primer semestre del 2023 para el presente estudio. Mostrándose claridad de esta.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Entiendo que mi participación es voluntaria y que soy libre de retirarme del estudio en cualquier momento y por cualquier motivo.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Entiendo que mi participación no será recompensada de ninguna manera.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Entiendo que la información que yo ofrezca será mantenida anónima y que será guardada de forma segura.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acepto participar en las diferentes actividades que se soliciten durante la investigación. Además, de uso de imágenes sin que afecta la integridad de los niños y las niñas.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Estoy de acuerdo en que los resultados de este estudio sean anonimizados y se mantengan sin identidad.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Estoy de acuerdo en que mis comentarios aparezcan como referencias directas en el documento final y en posteriores publicaciones académicas o documentos educativos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Estoy de acuerdo con que mis comentarios sean parafraseados en la tesis de la maestría y posteriores publicaciones académicas o documentos educativos, si fuesen necesarios.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Mariana Valencia

Gisela Gomez

Nombre del participante

Fecha

Firma

Nombre de quien toma el consentimiento

Fecha

Firma

ANEXO 3. Entrevista a la maestra participante en la experiencia

ENTREVISTA

FECHA: agosto de 2022

DOCENTE: LOLYLUZ VIAÑA

GRUPO: PRE KINDER

Durante los encuentros virtuales que tuviste en el año 2020 por motivos de la pandemia, se presentaron muchos momentos y experiencias que permitieron a los estudiantes conectar con elementos que no se empleaban de manera recurrente en las clases presenciales, o que si lo eran debieron ajustarse para lograr la atención de los niños y niñas, además de motivarlos para que disfrutaran los encuentros y lograr una relación cercana a pesar de que solo podían verse a través de la pantalla.

Cuéntame un poco de como viviste esa experiencia.

Bueno, fue muy difícil al principio pues era algo nuevo, no entendía cómo podía realizar las actividades y más aún como podría llevar los aprendizajes a los niños desde una pantalla. Todos sabemos que el preescolar es una etapa de contacto en donde los niños aprenden a socializar con sus pares. Pero bueno estábamos en esa situación y lo importante era aprender para poder enseñar a mis estudiantes. Al final a pesar de todo lo malo que pasaba en el mundo fue una época muy bonita porque más que conocer a mis estudiantes conocí a sus familiares y todo lo lindo que logramos en ese año.

Al iniciar las clases virtuales siempre los saludabas por su nombre, incluso a los que se iban conectando. ¿La usaste como estrategia? ¿Qué connotación tenían esos saludos para ti?

Si claro, a ellos y a sus acompañantes y mascotas que generalmente estaban con ellos, ellos se sentían importantes y para mí era muy especial pues sabía como amanecían, si estaban de buen humor y me contaba en cada cosa realmente hicimos buenos equipos familiares estudiantes y yo. No lo vi como estrategia más bien era espacio de interacción que teníamos entre todos porque a través de las pantallas los padres y niños se saludaban entre sí y hasta hacían bromas.

¿Recuerdas cómo fue la vivencia del proyecto en el aula virtual? ¿Qué recursos favorecieron más tus encuentros? ¿Cómo incorporaste el proyecto de “cocinando aprendemos” y que emociones se suscitaban durante los encuentros?

La vivencia fue emocionante, los niños disfrutaron cada actividad y realmente no parecía que estuviéramos tan separados. El usar ingredientes que estaba en la cocina de su casa y que sus padres o acompañantes los ayudaran en cada una de las actividades para ellos era muy atractivo. Además, que ellos podían hacer la mayoría de las cosas por si solos. Bueno el proyecto cocinamos aprendemos lo incorporamos en las diferentes actividades o por ejemplo en lenguaje escribimos los ingredientes y las recetas en metamatemáticas hablamos de las cantidades y science si eran

saludables o si eran seres vivos o no. En artística los dibujábamos los ingredientes y al final pues realizábamos la receta y creo que para ellos era lo más significativo pues ya sabían que pasos debían seguir. Ver la felicidad de ellos al lograr el objetivo era lo mejor

Ahora cuéntame: ¿Cómo eran tus intervenciones en el aula cuando los niños no estaban dispuestos? ¿O cuando llegaban tarde o cuando alguno de los adultos perdía el control? Que estrategias favorecieron más tus intervenciones.

Eso pasaba casi que a diario habían niños que ya no querían pero a través del juego y motivándoles siempre lo hacía sentirse especial, dándole tareas específicas como observar quien estaba realizando la actividad o simplemente mencionando su nombre y preguntándole como se sentía, pero esta conducta en muchos demoraba máximo 5 minutos, con los papás pues les escribía por el interno a su WhatsApp y trataba de calmarlos, era una situación estresante para ellos cuando el niño no quería realizar lo que se les pedía. Pero paso muy pocas veces.

El conversar con ellos en la hora de la oración era muy gratificante por los papás eran muy participativos y los niños con ellos trabajamos que actividades fueran muy amenas y la evidencia era que casi siempre estaban conectados todos los niños.

¿Ante las dudas o preguntas e incluso la no claridad de lo que hacían que acciones realizabas?

Aclararlas y muchas veces esas dudas aportaban mucho al desarrollo de la actividad.

¿Cómo fue el acompañamiento a las familias durante el trabajo virtual? ¿Qué mecanismos utilizaste?

Excelente, los padres de familias siempre estuvieron dispuestos les tenían las cosas listas a los niños y su espacio para la realización de las actividades. El tener una conversación directa con ellos todos los días y el trato amable y sentirlos como familia creo que fue la clave para el éxito de la virtualidad.

¿Qué elementos puedes rescatar de esa experiencia con los niños y las familias en el entorno virtual?

Puedo rescatar la infinidad de recursos que tenemos en nuestras manos para poder transmitir un aprendizaje. Que los niños aprenden más haciendo y que el acompañamiento de los padres y el trabajo en equipo es fundamental para el desarrollo integral de los niños en el proceso escolar.

Fue muy grato recordar estos momentos.

Muchas gracias por tus opiniones.