

**GUARDIANES DE LA EDUCACIÓN INICIAL: LA TRANSFORMACIÓN DE LAS
PRÁCTICAS LÚDICO PEDAGÓGICAS DE LAS MAESTRAS DE PREESCOLAR
DEL COLEGIO DE LA UPB SEDE MARINILLA EN TIEMPOS DE COVID-19**

MARÍA ALEJANDRA CARDOZO MARÍN

JULIANA ANDREA GÓMEZ PATIÑO

UNIVERSIDAD ICESI

MAESTRÍA EN ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA

FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES

SANTIAGO DE CALI

2023

GUARDIANES DE LA EDUCACIÓN INICIAL: LA TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS LÚDICO PEDAGÓGICAS DE LAS MAESTRAS DE PREESCOLAR DEL COLEGIO DE LA UPB SEDE MARINILLA EN TIEMPOS DE COVID-19

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

María Alejandra Cardozo Marín

Juliana Andrea Gómez Patiño

Tutora

Yamileth Bolaños Martínez

UNIVERSIDAD ICESI

MAESTRÍA EN ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA

FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES

SANTIAGO DE CALI

2023

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	5
1. SOBRE LA PRÁCTICA A SISTEMATIZAR	6
1.1. Descripción de la experiencia de práctica a sistematizar	6
1.2. Identificación de la situación, problema o necesidad que hace surgir la práctica	8
1.3. Contexto institucional	9
2. SOBRE LA PRÁCTICA PROFESIONAL	10
2.1. Problematización de la práctica	10
2.2. Eje central	13
2.3. Ejes de apoyo o preguntas de apoyo	13
3. OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS	13
3.1. Objetivo general	13
3.2. Objetivos específicos	13
4. JUSTIFICACIÓN	14
5. MARCOS DE REFERENCIA	16
6. MARCO TEÓRICO - CONCEPTUAL	25
6.1. Educación inicial	25
6.2. Competencias científicas en la primera infancia	30
6.3. Prácticas educativas	34
6.4. Educación remota	39
7. ESTRATEGIA METODOLÓGICA	43
7.1. Fuentes y técnicas de recolección de datos	45
7.1.1. Grupo focal	47
7.1.2. Análisis documental	48
7.2. Consideraciones éticas	49
8. RESULTADOS Y ANÁLISIS	51
8.1. De lo físico a lo remoto: la metamorfosis de las prácticas lúdico pedagógicas	51
8.2. Descubriendo el mundo científico desde casa	71
8.3. Detrás de la pantalla: los desafíos ocultos de las maestras en la virtualidad	89
9. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	102
BIBLIOGRAFÍA	111

RESUMEN

Este trabajo corresponde a la sistematización de un proyecto lúdico pedagógico sobre el desarrollo de competencias científicas en la primera infancia llevado a cabo en el nivel preescolar del Colegio de la UPB en la sede de Marinilla, Antioquía. La experiencia se realizó de manera remota durante el segundo período académico del año 2020 en el marco del proyecto “*Guardianes al rescate del planeta*”, lo que coincidió con las medidas de aislamiento social establecidas por la pandemia por Covid-19. Así pues, el proyecto se llevó a cabo bajo la dirección de las dos maestras de preescolar y tuvo una duración de trece semanas.

La sistematización de experiencias contempló tres ejes de análisis, el primero en torno al proceso de adaptación de las prácticas educativas de las maestras debido a la emergencia de una educación remota, el segundo respecto al desarrollo de competencias científicas en niños y niñas de 3 a 5 años en entornos remotos y el tercero enfocado en la relación entre el uso de recursos pedagógicos virtuales y el desarrollo de competencias en una educación inicial sin el encuentro corporal.

El proyecto se enfocó en el diseño y la aplicación de actividades lúdico pedagógicas como medio de intervención educativa para fomentar el interés, la curiosidad y el asombro en los niños y las niñas de preescolar en torno al pensamiento científico y el cuidado del medio ambiente. El trabajo de grado describe en detalle la transformación de las prácticas educativas de las maestras, los resultados obtenidos y las conclusiones alcanzadas a través de la sistematización de las experiencias del proyecto.

Palabras claves: Lúdica, pedagogía, competencias científicas, educación remota, prácticas educativas. primera infancia, educación inicial, prácticas lúdico pedagógicas.

INTRODUCCIÓN

La presente sistematización corresponde a un proceso de reflexión, indagación e interpretación de la práctica pedagógica realizada en el preescolar del Colegio de la UPB sede Marinilla en el año 2020, tiempo en el cual, debido a la emergencia sanitaria por Covid -19, se analizaron las transformaciones en las prácticas educativas de las maestras durante la transición hacia la educación remota implementada debido a las medidas de confinamiento llevadas a cabo en ese momento histórico. Dichas prácticas implicaron un trabajo en equipo con los padres de familia, posibilitando a los niños y niñas adquirir competencias científicas propuestas en las categorías del proyecto lúdico pedagógico “Guardianes al rescate del planeta” a través de diferentes categorías conceptuales enfocadas en la identificación y conservación de la vida en el planeta tierra, desde diferentes estrategias, entre ellas la flexibilización del currículo y la vinculación de recursos audiovisuales que fueron orientadores en el proceso.

Los instrumentos de recolección de datos seleccionados facilitaron un rastreo de información documental y audiovisual sobre las prácticas lúdico pedagógicas, así como espacios de diálogo con las dos maestras que participaron en la experiencia.

El primer apartado aborda la naturaleza de la experiencia pedagógica a sistematizar, en la que se hace la descripción e identificación de la situación problémica o necesidad que hace surgir la transformación de las prácticas en contextos emergentes. Este ejercicio está orientado a través del objetivo general y los objetivos específicos, que demarcan el horizonte de acción del trabajo.

El segundo apartado, define las líneas teórico conceptuales vinculadas a la educación inicial, las competencias científicas en la primera infancia, las prácticas educativas y la educación remota. En este mismo apartado, se desarrollará el diseño metodológico apoyado

de las técnicas de recolección de datos que se utilizaron en la sistematización de la experiencia.

El tercer apartado, hace referencia al proceso de análisis de los resultados, en donde se identifica el paso de la educación presencial, a la educación remota en el marco de las prácticas lúdico pedagógicas, la comprensión del mundo científico desde el hogar, y los desafíos de las maestras para incursionar en el mundo de la virtualidad.

Por último, el documento se enfoca en la discusión de los resultados y las conclusiones que se obtuvieron desde la reflexión pedagógica, las cuales nos mostrarán la pertinencia de su alcance y la posibilidad de abrir nuevas líneas de reflexiones futuras.

1. SOBRE LA PRÁCTICA A SISTEMATIZAR

1.1. Descripción de la experiencia de práctica a sistematizar

La experiencia que se desea sistematizar corresponde a la vivencia de las maestras del grado preescolar en el marco de un proyecto lúdico pedagógico titulado “*Guardianes al rescate del planeta*”. La propuesta fue diseñada por un equipo de docentes de preescolar del Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana, en la sede Marinilla, Antioquía; quienes son Licenciadas en Educación Preescolar y en Pedagogía Infantil, y han estado vinculadas a la institución hace 10 años, aproximadamente. Al momento de la práctica profesional, las maestras se encontraban a cargo de dos grupos de transición, cada uno conformado por 16 estudiantes que se encuentran entre los 4 y 5 años, los cuales participaron en su totalidad del proyecto, pues contaban con los recursos y dispositivos electrónicos digitales para tal fin, gracias al buen nivel económico del que gozan los padres de estos estudiantes, quienes en su mayoría son comerciantes activos de la región. Esta propuesta se llevó a cabo durante el año 2020 en el segundo período del año, comprendido entre los meses de mayo y agosto; y tenía

como propósito plantear una contribución académica, pedagógica y formativa en la creación y/o fortalecimiento de los cimientos básicos de las niñas y los niños en torno al cuidado, protección y valoración del planeta Tierra, su biodiversidad y el medio ambiente, potenciando así cambios positivos en los hábitos cotidianos y relaciones con el entorno.

Lo anterior siguiendo la línea del Plan de estudios del Preescolar elaborado por el equipo directivo y docente de la UPB, el cual propone que en la etapa de educación inicial se cimientan las bases para la formación de ciudadanos capaces de tomar decisiones, de trabajar en equipo, y de ser tolerantes con el otro. Para alcanzar la formación integral de los niños y niñas, se contemplan cada una de las dimensiones del desarrollo, lo que facilita que cada uno sea el gestor y protagonista de su propio aprendizaje, teniendo en cuenta que cada ser es único e irrepetible y que posee unos estilos y ritmos de aprendizaje diferentes. Por tal razón, el Colegio de la UPB propone las siguientes competencias a saber:

Competencia del Colegio

El estudiante del Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana, estará en capacidad de proponer alternativas y soluciones a los distintos retos y problemas humanos, científicos y tecnológicos a partir del conocimiento, la investigación y la innovación, propiciando una transformación personal y social a través del Humanismo Cristiano.

Competencia de investigación

Descubre el contexto que habita, explorando e interactuando con su entorno para identificar elementos de investigación.

Competencia del Preescolar

El estudiante del Preescolar de la UPB estará en capacidad de descubrir su individualidad y la del otro dentro de una comunidad, para acceder a la dinámica escolar, mediante diversas

experiencias que le permitan el desarrollo de las dimensiones y la formación en valores desde el humanismo cristiano.

Por último, teniendo en cuenta lo anterior como ruta para llevar a cabo la propuesta pedagógica, es necesario fijar la meta hacia el fomento de las dimensiones en la educación Preescolar, trabajo que se lleva a cabo teniendo en cuenta la promoción del desarrollo integral de los estudiantes y en este sentido, se contempla una perspectiva de proceso donde no se busca con los niños y niñas la adquisición o abordaje de contenidos específicos, sino el desarrollo de capacidades humanas y competencias para la vida y en el mediano plazo, para asumir la escolaridad de la educación básica.

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

A raíz de los acontecimientos sanitarios y ambientales ocurridos en el año 2020, surgió la necesidad de implementar una transformación en la metodología de las prácticas pedagógicas, puesto que las clases debían adaptarse a una educación remota. Teniendo en cuenta lo anterior, el Colegio de la UPB (en la sede principal de Medellín, bajo la orientación de Dirección académica y aprobación del Consejo Académico) propuso cambios y ajustes hacia la adaptación de una metodología remota, ello implicó entre otras cosas, el surgimiento de un nuevo formato de planeación y horarios pensados en el beneficio de los estudiantes y sus familias, considerando las circunstancias del caso y garantizando el aprendizaje desde casa. En el grado preescolar, el proyecto lúdico pedagógico a iniciarse en ese momento fue “*Guardianes al rescate del planeta*”, una propuesta que surgió de las circunstancias presentes en el entorno, que permitía además aprender sobre pensamiento científico y exploración del medio. No obstante, en la sede de Marinilla, las maestras de preescolar deciden ajustar el

proyecto y la metodología de acuerdo a las necesidades y particularidades identificadas en el contexto socioeconómico, ambiental y educativo de sus estudiantes y acudientes.

Considerando la edad de los niños y las niñas de preescolar, las maestras a cargo pensaron en alternativas de intervención que se ajustaran a las necesidades de concentración y atención, ya que este grupo poblacional tiende a tener menor tiempo de permanencia, más aún cuando se trata de interactuar frente a un dispositivo en un entorno con estímulos distractores. Surgieron entonces propuestas lúdicas y pedagógicas que facilitan a los padres de familia el acompañamiento desde casa y se crearon plataformas donde se adjuntaban archivos y videos para el apoyo en los diferentes procesos a trabajar en las clases. El propósito del ejercicio de esta sistematización será entonces indagar la manera en que se dieron estas prácticas para comprender el alcance de las nuevas propuestas y su permanencia en el tiempo como aporte innovador a la comunidad educativa de educación inicial.

1.3. Contexto institucional

El Colegio de la UPB, sede de Marinilla, es una institución privada de calendario A, que ofrece servicios educativos humanos y de alto nivel académico. Aquí, los y las estudiantes inician su educación en el preescolar, que se compone por los grados jardín y transición. Luego, inician los niveles educativos de básica primaria, básica secundaria y educación media, donde se busca que los estudiantes perfilen su vida universitaria y profesional. La institución tiene como misión la formación integral de las personas que la constituyen, mediante la evangelización de la cultura, la búsqueda constante de la verdad en los procesos de docencia, investigación, proyección social y la reafirmación de los valores desde el humanismo cristiano, para el bien de la sociedad. Es por esto que, desde la educación inicial se forma al estudiante bajo los principios del Modelo Pedagógico Integral, el cual asume al estudiante como un ser en continua formación, dotado de experiencias y saberes

propios de su entorno inmediato, en donde el momento histórico, la familia y la sociedad tienen significativo influjo.

Con respecto a las características socioeconómicas de la población que atiende el Colegio, puede afirmarse que en su mayoría las familias de los niños y las niñas provienen de clase media, media-alta y alta. La zona campestre que rodea la institución educativa es muy comercial, por lo cual la mayoría tiene actividades económicas relacionadas con el comercio del oriente antioqueño.

En cuanto al rol de participación en el ejercicio de sistematización, la docente es la agente que recupera la práctica, dado que las estrategias de intervención en modalidad remota fueron diseñadas y vivenciadas por ella. Por tal razón, se recogerá la experiencia de dos maestras de preescolar que participaron durante la transformación y aplicación del proyecto. No obstante, la experiencia de los y las acudientes también es relevante, en tanto permite la recuperación de la vivencia desde una mirada externa, que puede reconocer las prácticas lúdico pedagógicas en relación a su aplicabilidad y el impacto en el aprendizaje de los niños y las niñas en los entornos remotos.

2. SOBRE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

2.1. Problematización de la práctica

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) plantea que la educación inicial es un derecho impostergable de la primera infancia, que se constituye como un pilar estructurante del crecimiento de niños y niñas. De acuerdo con los lineamientos nacionales, el objetivo de brindar una atención integral en la infancia se relaciona con el potenciamiento -de manera intencionada- en el desarrollo, desde su nacimiento hasta cumplir los seis años. Esto implica el reconocimiento de las características y particularidades de los contextos en que viven los

niños y las niñas, favoreciendo interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado. Asimismo, la educación inicial pretende validarse por medio de los intereses, inquietudes, capacidades y saberes de los y las infantes; y si bien, el preescolar es uno de los ambientes de aprendizajes relevantes, no se busca como fin último prepara al niño o la niña para la escuela primaria, sino que se les ofrece experiencias retadoras que impulsan su desarrollo.

El MEN (2013) refiere que las acciones y actividades dirigidas a promover el desarrollo integral en la primera infancia debe considerar los siguientes seis componentes: i) Familia, Comunidad y Redes Sociales, ii) Salud y Nutrición, iii) Proceso Pedagógico y Educativo, iv) Talento Humano, v) Ambientes Educativos y Protectores, vi) Proceso Administrativo y de Gestión. Estos ubican el desarrollo como un período de la vida infantil en la que diferentes actores son los responsables de garantizar las oportunidades y los intereses de niños y niñas. Por otra parte, el MEN también afirma que el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio son actividades rectoras de la primera infancia, y lejos de ser herramientas para lograr otros aprendizajes, son en realidad estrategias pedagógicas que, en sí mismas, posibilitan aprendizajes.

Ahora bien, considerando el panorama mundial en relación con la emergencia sanitaria del Covid-19, el problema se enfocó en cómo desarrollar capacidades de pensamiento científico y exploración del medio en un entorno remoto cuando los niños no pueden salir al medio exterior y acceder a lo que el MEN (2013) propone como “el mundo físico, biológico, social, cultural, al que necesitan adaptarse y que enseña a cuestionarse, resolver problemas, interactuar, usar su cuerpo, investigar, conocer y ganar independencia”. En este sentido, se parte de la pregunta: ¿Cómo desarrollar capacidades en torno al pensamiento científico a través de prácticas educativas remotas con los niños en edad preescolar? necesidad que difería del resto de los grupos de estudiantes, pues esta propuesta

requería de actividades con un carácter lúdico, que llamara y sostuviera la atención de los más pequeños. Las dimensiones que se tienen presentes en este contexto, son las implicaciones pedagógicas en educación inicial (menos tiempo de conexión, dependencia del adulto para el manejo y acompañamiento de dispositivos para la participación en las actividades virtuales) y la exploración del medio desde el hogar, haciendo uso de recursos audiovisuales llamativos y que acercaran, en la medida de lo posible, a la realidad que en el momento no podían presenciar de manera directa. La experiencia objeto de esta sistematización fue pensada para el transcurso de 13 semanas, bajo la propuesta de momentos sincrónicos y asincrónicos de clase, ante lo cual surge la creación de contenido audiovisual de apoyo para facilitar el cumplimiento de los objetivos.

Adicionalmente, entendiendo los proyectos pedagógicos como estrategias educativas que ofrecen oportunidades para articular la dinámica escolar con la comunidad y aprovechando los recursos existentes en el entorno como base para el aprendizaje y el desarrollo social, cultural y educativo (MEN, 2013); consideramos que esta experiencia puede ser objeto de sistematización porque permite observar cómo los proyectos pedagógicos no sólo deben enmarcarse dentro del salón de clases, sino que la educación puede trasladarse a otros escenarios sociales y culturales mucho más simbólicos, en tanto resignifican de otros modos la experiencia educativa, en este caso, el escenario familiar. Si bien, gran parte del diseño de la experiencia estaba pensado desde el lugar de la maestra y los ejes conceptuales que orientaron los alcances académicos, se observó que el lugar de los acudientes en el desarrollo de las actividades fue primordial, debido a que el salón de clases y el aprendizaje asociado al mismo se trasladó a casa, lo cual implicó que los padres de familia o acudientes asumieran un rol más activo y personalizado en tanto conocedores de un saber que deben construir en conjunto con los y las estudiantes de preescolar.

2.2. Eje central

¿Cómo se implementaron las prácticas lúdico pedagógicas en el cambio de modalidad presencial a remoto en el proyecto “*Guardianes al rescate del planeta*” en el grado preescolar del Colegio de la UPB durante el período de confinamiento en el año 2020?

2.3. Ejes de apoyo o preguntas de apoyo

Los ejes que orientaron la sistematización son: i) la adaptación de prácticas educativas en entornos remotos durante la pandemia de Covid-19, ii) el desarrollo de competencias científicas en la primera infancia en entornos remotos y iii) analizar la relación entre el uso de recursos pedagógicos virtuales y el desarrollo de competencias científicas en la primera infancia.

3. OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS

3.1. Objetivo general

El objetivo general de la sistematización pretende analizar la experiencia de transformación de las prácticas lúdico pedagógicas de las maestras de preescolar del Colegio de la UPB sede Marinilla en el proyecto “*Guardianes al rescate del planeta*” con relación al cambio de modalidad educativa en tiempos de pandemia por Covid-19, durante el período 2020-2.

3.2. Objetivos específicos

Con respecto a los objetivos específicos se tienen: i) describir cómo se transforman las prácticas lúdico pedagógicas en el paso de modalidad educativa presencial a remota, ii) interpretar cómo la propuesta lúdico pedagógica permite el desarrollo de competencias

científicas en primera infancia y iii) identificar los desafíos que enfrentaron las maestras durante la transformación de las prácticas lúdico pedagógicas en la modalidad educativa remota.

4. JUSTIFICACIÓN

Jara (2018) en su texto *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*, propone dos dimensiones de utilidad en esta práctica, trascendiendo de la necesidad de dejar constancia de lo realizado para enfocar la atención en la recuperación del proceso o el producto de la experiencia (p. 85). Por tal razón, se escoge el proyecto lúdico pedagógico “*Guardianes al rescate del planeta*” del Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana sede Marinilla como experiencia a sistematizar, en la medida en que permite recopilar el proceso de transformación y adaptación metodológica que sufrió la intervención a causa de las medidas de aislamiento social relacionadas con la crisis sanitaria del Covid-19.

Es importante señalar que las consecuencias de la pandemia tuvieron un efecto de transformaciones generales y en el campo de la educación fue grande el efecto, primero porque si bien fue clara la importancia de los y las profesoras en la vida general de niños y padres, también el confinamiento planteó retos y oportunidades de acercamiento entre ambos, en ese sentido sistematizar la práctica que aquí se plantea es una oportunidad de capitalizar ese aprendizaje con miras al futuro. “En este marco, los educadores han enfrentado demandas nuevas que no solo se relacionan con la adaptación de los procesos educativos, sino que implican acciones de colaboración para asegurar las necesidades materiales de los estudiantes y sus familias” (Cantor et al., 2022, p.3).

Así pues, la propuesta a sistematizar resulta relevante en el campo de la primera infancia porque posibilita la transformación de la práctica profesional, en tanto permite volver sobre una experiencia ya realizada, que comprende categorías conceptuales desde un

componente científico, lo cual es factible de analizar en cuanto a la pertinencia de acuerdo a la edad y la correspondencia con la situación de la virtualidad que se estaba viviendo en su momento por la emergencia de la pandemia.

De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020) “Dentro de los diferentes retos que han enfrentado las y los educadores por cuenta de la emergencia sanitaria, ha sido importante el sostenimiento del vínculo que se establecía de forma presencial con sus estudiantes y que se ha afectado por el uso de la virtualidad, sobre todo en la educación inicial, debido a las necesidades de desarrollo de los niños y niñas durante este periodo vital”.

En este sentido, la incursión en esta metodología también conlleva a una serie de capacitaciones por parte de las docentes, quienes exploraron los medios tecnológicos posibles para hacer de la experiencia algo novedoso e interesante, que captara la atención y motivación de los estudiantes a su corta edad. De este modo, podría hablarse de entorno vivo en contraste con el entorno digital, dos ambientes que logran fusionarse para que el niño conozca la diversidad de su mundo.

A partir de los cambios suscitados por la situación mencionada, surgen nuevas prácticas que involucran dominio de herramientas digitales y propuestas lúdicas que dinamizan la experiencia y en este sentido, podrán ser utilizados como un recurso para otros profesionales que participan en este campo de la primera infancia, como lo mencionan Cantor et al. (2022) “El proceso de aprendizaje, en esta coyuntura a raíz de la pandemia, ha abandonado el espacio escuela y se ha trasladado a otros escenarios, poniendo a prueba los contextos educativos como escenarios simbólicos” (p.7). De ahí, que el propósito de esta sistematización sea analizar la manera en que las prácticas pedagógicas se adaptaron a la modalidad remota teniendo en cuenta una serie de circunstancias que llevaron a las docentes

a diseñar estrategias de intervención que se ajustaran a los cambios temporo-espaciales, de modo que se articularan los componentes teórico y práctico en una propuesta creativa e innovadora, pero al mismo tiempo asertiva en cuanto a lo que implicó para los niños más pequeños participar de las clases desde el hogar, haciendo uso de los recursos creados por las docentes, quienes convirtieron una dificultad inicial, en una fortaleza, “pues, si no hay reconfiguración que tome en cuenta el contexto y, desde ahí, se realicen las adaptaciones fundamentales que pongan de relieve los saberes y competencias, no hay una labor realmente educativa”. (Cantor et al. (2022, p.8). De ahí la intencionalidad de sistematizar esta experiencia pedagógica que puede contribuir como propuesta innovadora desde la práctica educativa y aporte a enriquecer las experiencias de otros docentes, al tiempo que coadyuve al desarrollo de las competencias científicas de los estudiantes en otros contextos.

5. MARCOS DE REFERENCIA

Reconociendo la educación inicial como el pilar estructurante que orienta las vías de desarrollo y crecimiento de los niños y las niñas, y siguiendo el interés de la sistematización, fue imperante realizar una exhaustiva búsqueda de material investigativo reciente que explorara el proceso de transformación y configuración que atravesaron las instituciones educativas en el área de preescolar, para articular las dinámicas escolares y las estrategias pedagógicas con una educación remota que prescindiera del cuerpo y del salón de clases. Dentro de los antecedentes se incluye una investigación y dos sistematizaciones de experiencias, enfocándose en procesos de adaptación educativos llevados a cabo en el contexto colombiano.

Se incluye la sistematización de experiencias realizada por Jaramillo (2022) sobre *La enseñanza del lenguaje escrito en el escenario de los proyectos de aula en el grado transición*, la cual aborda una experiencia educativa basada en la pedagogía por proyectos en

el grado de transición de una institución educativa pública de la ciudad de Cali. En el trabajo de grado, la autora busca identificar las prácticas del lenguaje escrito que se desarrollan en los proyectos de aula con el fin de aportar al proceso de aprendizaje de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 6 años. No obstante, la relevancia de retomar este material se relaciona con la descripción de los momentos de intervención del proyecto y del ajuste pedagógico, dado que estos se llevaron a cabo en contextos de alternancia educativa, es decir, los niños y las niñas tenían encuentros presenciales en la institución, a la vez que continuaban con actividades remotas.

Los resultados de la experiencia demuestran que sí es posible configurar proyectos pedagógicos en la primera infancia desde una modalidad educativa remota, ya que como lo demuestra el ejemplo de Jaramillo, sus estudiantes estuvieron siete meses con educación remota y pudieron desarrollar dos proyectos: *“los animales de la selva”* y *“la magia del juego y el amor”*, los cuales avanzaron en el aprendizaje de actividades rectoras de la infancia como el juego y el descubrimiento del mundo que les rodea. Sin embargo, la autora también hace énfasis en cómo, después de siete meses de educación remota, los niños y las niñas manifestaban un interés por retomar el encuentro de pares desde la corporalidad, para así ‘conocerse’ realmente y poder sentir comodidad en el entorno escolar, lo que permite que surja el proyecto final *“hacer amigos”*. Éste, como su nombre lo indica, ubicó al proceso de socialización como una oportunidad de acercamiento al lenguaje y la escritura, por ende, los textos literarios y narrativos escogidos por la maestra se orientaron a hablar del vínculo, la amistad, las relaciones interpersonales y los elementos cotidianos que le facilitan a los niños y las niñas reconocer a sus cercanos.

La conclusión final de la sistematización evidencia cómo los y las estudiantes se mostraron más cómodos y vinculados con el proyecto pedagógico una vez se instaura la alternancia escolar, ya que en el encuentro del salón de clases los niños y las niñas logran

prestar mayor atención, demuestran autonomía e interés por participar; lo cual no aparecía en las reuniones virtuales. Esto supone aceptar que la educación inicial sí puede trasladarse a entornos virtuales, pero se pierde de otras necesidades de la primera infancia como el vínculo social, el reconocimiento del otro y el lugar del salón de clases como espacio seguro de interacción.

En el proyecto *“Sistematización de una aproximación a la formación docente de primera infancia en contexto de aprende en casa 2020-II con el proyecto ‘Aprendiendo de la mano de los niños’”*, Rubio (2021) se enfoca en una práctica pedagógica realizada en el grado jardín durante el período 2020-2 de un colegio público de Bogotá. En el trabajo de grado, la autora recopila y describe la experiencia pedagógica del proyecto artístico *“Aprendiendo de la Mano de los Niños”* pensado para niños y niñas de 3 a 5 años con el fin de crear una estrategia didáctica en donde estos expresen, comuniquen y aprendan a través de diferentes lenguajes artísticos, por medio de un show de talentos.

Al respecto de la metodología del proyecto, se observa que el trabajo con los y las estudiantes fue posible mediante encuentros sincrónicos en plataformas como Zoom y Meet, donde las maestras invitaban a los padres, las madres y los acudientes a acompañar en las actividades, para que niños y niñas pudieran aprender sobre: maquillaje, títeres, malabares, expresión corporal, relajación, teatro y baile. Además, durante el acompañamiento pedagógico, las maestras se percataron de que los recursos audiovisuales como la música, los sonidos, las imágenes y los vídeos sustituían herramientas lúdicas, didácticas y pedagógicas de la presencialidad. Adicionalmente, se identificó que diseñar invitaciones individuales y grupales permitía que los niños y las niñas mostraran interés y se vincularan con las actividades.

Los resultados de la experiencia demuestran que la configuración de proyectos pedagógicos en la primera infancia está completamente vinculada con el tipo de proyecto y el área de enseñanza que se desea alcanzar en el aprendizaje. Por ejemplo, en el caso de Jaramillo (2022) la experiencia de aprendizaje de la lectura y la escritura no podía prescindir de la corporalidad y el encuentro social que provee el salón de clases, ya que para interactuar con los textos literarios y narrativos, el cuerpo como medio de expresión era el elemento clave para acercar a los niños y las niñas a los recursos lingüísticos. Lo opuesto ocurre en el caso de Rubio (2021), debido a que acceder al cuerpo y sus manifestaciones no requería el entorno físico del salón de clase, de ahí que los niños y las niñas pudieran aprender a maquillarse, a bailar o a expresarse desde lo remoto, con la ayuda de sus padres como mediadores en el proceso. De acuerdo a lo anterior, se puede afirmar que, en este caso, durante el tiempo de pandemia fue posible que la educación inicial se trasladara a la virtualidad, gracias a que los niños y niñas contaron con el apoyo y asistencia de sus padres o cuidadores, quienes cumplieron un papel fundamental como mediadores, no sólo en cuanto a la parte técnica para la manipulación de los recursos tecnológicos, sino también en cuanto a la transmisión y orientación de los saberes y ejercicios prácticos en tiempo real desde el hogar, de modo que se garantizó la comprensión y aplicación de las competencias que fueron objetivo del proyecto pedagógico, haciendo uso de plataformas online.

Por otro lado, la autora se percató de una condición muy importante sin la cual sería posible hablar de educación virtual en la primera infancia, ésta es el vínculo entre la institución y el hogar, o más específicamente, el vínculo entre la maestra y los padres o acudientes. Durante la preparación del show de talentos, la sensibilidad y la perspicacia de las maestras fue lo que facilitó identificar las dificultades que tenían ciertos estudiantes para elegir una actividad artística para el show, lo que tradujo diseñar espacios individuales con estos estudiantes para motivarlos y acompañarlos en el proceso pedagógico. No obstante, este

acompañamiento no sería posible si los padres de familia no escucharan y atendieran las solicitudes de las maestras. A su vez, la autora concluye que el desempeño de los niños y las niñas fue diferente, y en algunos casos no hubo profundidad en el involucramiento, dado que los acudientes tampoco acompañaban ni motivaban constantemente a los y las estudiantes.

En el estudio cualitativo de Cantor et al. (2022) *“Reconfiguraciones educativas en preescolar y primaria durante la educación remota. Una perspectiva docente sobre el vínculo educativo”* el objetivo fue recopilar las experiencias positivas de cinco educadoras de preescolar y primaria en Cali durante la educación remota a raíz de la pandemia por Covid-19. Los estudios de caso colectivos proveen una perspectiva única sobre las realidades educativas de las maestras y los niños y las niñas, en relación con: la irrupción de las tecnologías en la educación, el vínculo educativo desde la virtualidad y la participación de las familias en el proceso educativo.

Los resultados de la investigación convocan a una discusión crítica sobre cómo se reconfiguran las prácticas educativas en la virtualidad y cómo la educación inicial depende completamente de las figuras significativas de la primera infancia, es decir, padres, madres y agentes educativos. Los autores demuestran que, sin importar la elección de actividades y recursos pedagógicos; la educación, el aprendizaje y el desarrollo infantil sólo ocurren al redimensionar los roles protagónicos, pues son las familias quienes deben acompañar y hacer posible la educación desde casa, asumiendo un rol de interlocutores, siguiendo las recomendaciones y directrices de las maestras, creándose así una relación de reciprocidad en la que ambas partes se reconocen, se respetan y se escuchan. Por otro lado, también se enfatiza sobre cómo las plataformas tecnológicas son recursos o medios emergentes necesarios, pero que se quedan cortos para fortalecer el vínculo entre las maestras y los niños y las niñas, ya que el cuerpo sigue siendo el registro que permite la relación.

Finalmente, la educación remota supone para las maestras aceptar que el “saber” es un constructo dinámico y fluctuante, y que adoptar prácticas educativas virtuales las moviliza a un rol de “aprendices” y las invita a preguntarse por cuáles son las plataformas más óptimas, o cómo dialogar y encontrarse con los padres, cómo reconocer a sus estudiantes sin un cuerpo que media y cómo ajustar la sensibilidad que acompaña la identificación de “educador”. Así pues, registros como la mirada y el contacto visual se vuelven pilares en el vínculo, ya que debe afinarse la mirada para que sea más precisa y sensible para acompañar en el proceso educativo, pero también para permitir el vínculo entre los niños y las niñas desde el registro audiovisual.

Siguiendo con el trabajo de grado de Torres (2021) titulado *“Reconstrucción de la práctica pedagógica musical de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la modalidad de educación remota a distancia para los niños del Jardín Sueños de Colores en el contexto de emergencia sanitaria por Covid-19”* se observan elementos significativos con respecto a la reflexión de los procesos realizados en la dinámica de la educación remota a distancia, dando cuenta del proceso enseñanza- aprendizaje con insumos de la sistematización de la práctica pedagógica como herramienta que permite generar soluciones frente a las dificultades y posibilidades de los docentes en las aulas presenciales y remotas, mediante una constante organización, creación y reflexión de la causas y efectos que pueden traer las distintas estrategias en los procesos de enseñanza/aprendizaje, específicamente en el caso de la educación musical.

Se parte del objetivo general que es “reconstruir la práctica pedagógica musical de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la modalidad de educación remota a distancia para los niños del Jardín Sueños de Colores durante el año 2.020”, apoyándose de unos objetivos específicos centrados en describir la experiencia pedagógica, determinar los retos para consolidar estrategias de intervención musical desde la modalidad virtual para analizar la

pertinencia de la reconstrucción, como herramienta de reflexión y transformación en el ámbito de la educación para la primera infancia.

Torres describe la experiencia en lo que él nombra como “cinco tiempos”, momentos en los que narra cómo se hizo la adaptación del contexto presencial al virtual, el paso a paso de la transformación de la experiencia y las implicaciones a nivel de locación, pedagógico y tecnológico para garantizar la continuidad de los procesos de sus estudiantes, 25 niños y niñas en edades entre los 2 y los 6 años matriculados en el Jardín Sueños de Colores, con apoyo de sus padres de familia y acompañantes en casa, lo cual enmarca más adelante dentro de una ruta metodológica, donde organiza la reconstrucción de esta experiencia dividiéndola en los cinco tiempos que cita de Jara en su publicación “*Orientaciones teórico prácticas para la sistematización de experiencias*”. Así entonces, en el primer tiempo se describe cómo inicia la experiencia en el jardín; en el segundo tiempo, se responden tres preguntas sobre el propósito de la investigación; en el tercer tiempo, se reconstruye toda la experiencia mediante tablas de registro de información; en el cuarto tiempo, se hacen las reflexiones del trabajo y finalmente en el quinto tiempo se escriben los hallazgos como resultado del proceso vivido.

En cuanto a la metodología, la propuesta se enmarca dentro la investigación acción educativa, con un enfoque cualitativo y descriptivo, y utiliza algunos aspectos de la sistematización de experiencias como guía de apoyo para la reconstrucción de la experiencia de forma descriptiva y la reflexión crítica.

Dentro del marco teórico que propone, se referencian los conceptos de: Primera infancia, La música en la primera infancia, educación remota a distancia y/o virtual, conceptos que tienen relación con el tema y marco teórico de nuestra sistematización e incluso dan cuenta de información relevante y complementaria del ejercicio en curso.

En el apartado de resultados, el autor reconoce que la reconstrucción de la práctica pedagógica permitió reconocer y organizar las clases realizadas, visibilizando aspectos y procesos musicales pertinentes en la situación de pandemia, aportando a una búsqueda de un ambiente amable, sano y constructivo dentro de las familias participantes.

Finalmente, se incluye la sistematización de experiencias realizada por Akar, Alliaume y Etchebehere (2021) sobre la *Atención y Educación en la primera infancia en América Latina y El Caribe en el marco de la emergencia causada por la pandemia del Covid-19*, la cual pretende reconocer cuáles son las buenas prácticas educativas emergentes en primera infancia que pueden promover nuevas líneas de trabajo y políticas públicas de calidad para intervenir en la educación inicial durante y post pandemia, en la región de Latinoamérica y El Caribe. Para llevar a cabo esta sistematización, los autores recogen la experiencia de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP), en sus sedes de Bolivia y Uruguay; además, incluyen el testimonio de niños, niñas, cuidadores y agentes educativos para dar sentido a la educación desde la vivencia de todos los actores implicados.

Para responder a las demandas de una educación en modalidad remota, Bolivia decide trasladar el entorno educativo a los espacios seguros que permitía la pandemia por Covid-19, es decir, el hogar y la familia. Para esto, se diseñaron: i) programas y emisiones radiales diarios y semanales; ii) programas de radio enfocados específicamente en el modelo DIPI (Desarrollo Integral de la Niñez) de UNICEF; iii) canales de televisión orientados a la comprensión de la atención integral y el cuidado infantil; iv) programas escolares basados en los ejes educativos propuestos para cada curso escolar de acuerdo con la política educativa del país; v) capacitaciones y acompañamiento educativo para familias mediante recursos pedagógicos virtuales. Por su parte, en Uruguay se crearon diversos programas educativos enfocados en el apoyo del desarrollo integral en la primera infancia. Para lograr lo anterior, se diseñó material teórico, pedagógico y lúdico para niños, niñas, acudientes y agentes

educativos. Adicionalmente, se apostó por la creación de programas y planes que surgían desde los hogares y jardines infantiles presentes en las ciudades, para promover la creación de un espacio íntimo en casa que simulara el entorno educativo de aprendizaje, en este caso se hace énfasis en apostar por el *como si*, es decir, *como si se estuviera en clase*.

Los resultados de la experiencia demuestran que existen diversas posibilidades pedagógicas con respecto a la educación inicial en la modalidad remota. Sin embargo, los autores constantemente puntualizan que es vital para los acudientes asumirse como “agentes”, en tanto serán las figuras encargadas de mediar o facilitar el aprendizaje desde casa. A su vez, hacen reales las preocupaciones que existen sobre los desafíos que supone la transición a la virtualidad, debido a que consideran que el desarrollo humano posee una naturaleza corporal, concreta, perceptiva y cercana; especialmente, en lo que comprende la primera infancia. No obstante, se demostró que sí es posible diseñar programas o planes educativos (mediante plataformas digitales/televisivas/radiales) para sostener un vínculo educativo y prácticas educativas y cuidado infantil.

La pertinencia de incluir esta sistematización de experiencias se relaciona con la afirmación, al parecer común, que realizan los investigadores o agentes educativos sobre cómo se deben situar las prácticas educativas desde el contexto cultural y socio histórico, identificando los recursos o las herramientas lúdicas y pedagógicas que son cercanas para las familias y que pueden permitir la construcción de un conocimiento colectivo. En este orden de ideas, la no presencialidad y lo ajeno de una educación infantil sin cuerpo, propone un diálogo más fluido y sostenido con las familias, ya que existe un doble desafío cuando se habla de primera infancia y virtualidad, el cual es, reconocer que los padres y las madres deben asumirse como agentes educativos que poseen un saber que se puede transmitir y enseñar, a la vez que las maestras reconocen la necesidad de construir nuevas formas de desarrollar prácticas educativas (Akar et al., 2021, p. 26)

6. MARCO TEÓRICO - CONCEPTUAL

6.1. Educación inicial

Durante los primeros años de vida los niños y niñas necesitan nutrición, protección y estimulación para que su cerebro se desarrolle adecuadamente. Los progresos recientes en el campo de la ciencia, aportan nuevas informaciones sobre el desarrollo cerebral durante la primera infancia, tal y como lo menciona Guijarro (2005) “Las evidencias de la investigación en psicología, nutrición y neurociencias indican que los primeros años de vida son críticos en la formación de la inteligencia, la personalidad y las conductas sociales. En los tres primeros años de vida tienen lugar grandes conquistas del ser humano, como por ejemplo, el lenguaje y la deambulación; y el desarrollo neuronal y la plasticidad del cerebro son impresionantes” (p. 21). Por lo tanto, es relevante el ambiente en el que ellos se desenvuelven, influyen de igual manera la nutrición, la salud, y los cuidados, la interacción con las personas que les rodean, en un primer momento en el seno familiar, y posteriormente en la potenciación de estos aprendizajes cuando se accede a la educación inicial, ya que, como lo plantea la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2004) citado por Guijarro (2005) “En estas edades, más que en ninguna otra, la influencia y dedicación de los padres son mayores, por lo que es necesaria la participación y educación de éstos de manera que contribuyan de forma efectiva al desarrollo y bienestar de sus hijos” (p. 21).

Dada la importancia de la primera infancia como etapa fundamental en el desarrollo del ser humano, se considera relevante hacer alusión al nivel educativo que a ella corresponde, que es la educación inicial, definida en la Ley 1804/2016 - Artículo 5 explícitamente como: “un derecho de los niños y las niñas menores de seis (6) años. Se concibe como un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a

través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades” (p. 2).

En este orden de ideas la educación inicial es una oportunidad crucial para el fomento de este proceso integral en tanto experiencia potenciadora del aprendizaje. Para ello es necesario comprender cómo el concepto de educación inicial se ha desarrollado desde la política pública en la legislación colombiana desde la perspectiva histórica y cómo se articula al proceso de sistematización de este trabajo, por lo que retomaremos la investigación de López et al. (2020), los cuales plantean 6 etapas en su construcción.

Primera Etapa: Modelo asistencial

Entre 1844 y 1870 los modelos de atención a la infancia eran asistenciales, dadas las condiciones económicas, políticas y sociales de la época, producto de las guerras civiles en el país, por lo que la necesidad era garantizar la vida y la atención básica de los niños.

Segunda etapa: Enfoques pedagógicos: lo privado y lo público

A partir de la creación del decreto 2101 de 1939 se prioriza el enfoque pedagógico de la educación inicial en el sector oficial, el cual venía siendo de carácter asistencialista. Según Cerda (2003) entiéndase por enseñanza infantil, “aquella que recibe el niño entre los 5 y 7 años de edad, cuyo objetivo principal es crearle hábitos necesarios para la vida, juntamente con el desarrollo armónico de la personalidad” (p. 14). La educación inicial toma mayor relevancia debido al ingreso de la mujer al mercado laboral, creándose la necesidad de constituir nuevos centros de educación infantil.

Tercera etapa: La generalización del preescolar

En 1976, con el Decreto 088 del Ministerio de Educación Nacional (MEN) se definió la educación preescolar: “Se llamará educación preescolar la que se refiere a los niños menores de seis (6) años. En 1984, con el Decreto 1002, se definió por primera vez el plan de estudios para educación preescolar. En 1987, el ICBF (surge en 1986), el MEN y el MINSALUD crean convenios interinstitucionales para la atención de las familias en lo asistencial y lo educativo.

Cuarta etapa: La Constitución Política de 1991 y el Año Cero

En 1991, con la constitución política y la ley 115 de 1994, los niños se convierten en sujetos de derecho, el estado se compromete con el desarrollo de programas básicos en salud, nutrición y educación inicial. Se crea el llamado Año Cero en las instituciones educativas oficiales como preparación a la escolarización formal con énfasis en elementos de socialización a través del juego individual y colectivo y actividades que fortalezcan la independencia personal, de esta manera, se comprendió el desarrollo del niño teniendo en cuenta sus dimensiones y la importancia de las experiencias pedagógicas. Entre 1998 y 2007, el Gobierno Nacional y el MEN crearon los lineamientos curriculares en educación preescolar y se dieron los primeros pasos de una política pública en beneficio de los niños y las niñas desde la gestación hasta los 6 años (p. 27).

Quinta etapa: La infancia protagoniza las actuales políticas públicas (2007-2013)

Actualmente, la educación está regulada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), que se ocupa de toda la educación formal desde el preescolar hasta la media de los sectores público y privado; y por su parte, el ICBF, se encarga de la atención a la población infantil en condición de vulnerabilidad, garantizando sus derechos, dentro de ellos, el de la educación.

Sexta etapa: De la teoría a la práctica

Se promulga la Ley 1098 de 2016, la cual establece la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de Cero a Siempre y otras disposiciones. Allí se menciona que el desarrollo es un proceso integral, que obedece a las particularidades de cada niño, que ocurre a lo largo del ciclo vital y requiere de acciones de política pública que lo promuevan más allá de la primera infancia (art. 4).

Siguiendo con el rastreo conceptual desde otras fuentes, se encontró que en la actualidad y gracias a las conquistas que la educación inicial ha ganado a raíz de la evolución histórica de la concepción de la primera infancia, el MEN (2013) define la educación inicial como:

Un derecho impostergable de la primera infancia, la educación inicial se constituye en un estructurante de la atención integral cuyo objetivo es potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños desde su nacimiento hasta cumplir los seis años, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven y favoreciendo interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado (p. 162).

Esta definición no sólo otorga un lugar preponderante al niño como sujeto de derecho, sino que destaca la importancia de una adecuada intervención en sus primeros años, lo cual es fundamental desde todas las perspectivas, un trabajo que debe hacerse teniendo en cuenta la individualidad de su ser para potenciar sus capacidades y comprometiendo a la familia agentes educativos a generar las condiciones pertinentes y necesarias para formar seres humanos y ciudadanos íntegros, saludables y competentes en la sociedad.

Continuando con una segunda parte de esta definición, se habla de la importancia de la intencionalidad que la educación inicial tiene desde su planeación y la metodología que debe tenerse en cuenta. Al respecto,

La educación inicial es válida en sí misma por cuanto el trabajo pedagógico que allí se plantea parte de los intereses, inquietudes, capacidades y saberes de las niñas y los niños. Esta no busca como fin último su preparación para la escuela primaria, sino que les ofrece experiencias retadoras que impulsan su desarrollo; allí juegan, exploran su medio, se expresan a través del arte y disfrutan de la literatura. (MEN, 2019).

Aquí se puede ver que el niño y la niña tienen un rol protagónico porque son considerados desde sus capacidades e intereses, esto da cuenta del gran logro histórico en cuanto a la valía que esta etapa representa en el proceso educativo, y son los diferentes ambientes y situaciones de aprendizaje que la educación inicial puede ofrecer los que posibilitan construir conocimiento al tiempo que disfrutan de experiencias significativas.

Al mantener el concepto desarrollo integral de acuerdo con las orientaciones internacionales y a las políticas públicas del país, se enfatiza en la importancia de las experiencias ofrecidas al niño, que van mucho más allá de una preocupación por cubrir únicamente sus necesidades básicas. En este sentido, Barreto (2009) menciona la necesidad de transformar la concepción sobre la educación inicial de una preparación para la escolarización o como un espacio para el asistencialismo, hacia una perspectiva en la que se logre establecer una identidad propia, en la que se garantice su derecho a una educación inicial de calidad, por ello es de vital importancia que los profesionales de la educación y los padres trabajen juntos para proporcionar un ambiente de aprendizaje seguro y estimulante que permita a los niños y niñas desarrollarse plenamente (p. 49-50).

Todo lo anterior nos ayuda a comprender el significado de la educación inicial vista desde la perspectiva histórica y normativa, a la vez que apoya la necesidad de construir experiencias pedagógicas que incidan en el desarrollo de la educación inicial.

6.2. Competencias científicas en la primera infancia

Abordar la primera infancia y la educación inicial supone retomar los marcos teóricos, prácticos y políticos que brindan pistas sobre lo que compone el desarrollo en el período de los 0 a los 5 años. En este sentido, no sólo es fundamental prestarle atención al cuidado y a la educación como elementos rectores en la infancia, sino reconocer que para llevar a cabo dichas prácticas educativas se requiere de espacios cotidianos en la vida de los niños y las niñas que estén enriquecidos por el juego, la creatividad, la imaginación, el movimiento, etc. Así, surgen las competencias de la primera infancia como pilares que darán sentido a la pedagogía y la educación inicial.

Puche et al. (2009) definen la noción de competencia como:

Las capacidades generales que posibilitan los ‘haceres’, ‘saberes’ y el ‘poder hacer’, que los niños manifiestan a lo largo de su desarrollo. Estas capacidades surgen de la reorganización de sus afectos y conocimientos al interactuar con los otros, con sus entornos y con ellos mismos” (p. 16).

No obstante, estas competencias no surgen al alcanzar etapas o hitos del desarrollo específicos, al contrario, desde el nacimiento los bebés poseen funcionamientos afectivos, cognitivos y sociales que le permiten adaptarse a su entorno y ‘poder hacer’. Para explicarlo mejor, las autoras retoman el momento de alimentación, ya que un recién nacido demuestra que sabe chupar el pezón de su madre apenas lo siente en la boca, pero no sabe buscarlo aún. Es algunas semanas después que el bebé comprende que cuando su madre se acerca, él puede

orientar su boca y agarrar el pezón (Puche et al, 2009, p. 21). Así, se demuestra que el bebé posee unos conocimientos o ‘saberes’ que se van desarrollando con la interacción y el contacto, y aunque sólo posea una capacidad general, es capaz de articular nuevas acciones para pasar del ‘saber’ al ‘hacer’, y posteriormente, del ‘hacer’ al ‘saber hacer’. En este orden de ideas, una vez que el bebé reconozca esta nueva capacidad aprendida, podrá ejecutar otras acciones que no estarán vinculadas con la alimentación, pero que sí le permitirán seguir interactuando y aprendiendo del mundo que le rodea. Por ejemplo, podrá tomar y dirigir objetos a su boca, ya que “la competencia se caracteriza porque moviliza o potencia el conocimiento que surge de una situación específica, hacia diversas situaciones y este carácter flexible les brinda a los niños más posibilidades de ‘poder hacer’ y de un desarrollo autónomo” (Puche et al, 2009, p. 21).

Durante el primer año de vida, las competencias de los bebés estarán orientadas al descubrimiento, la comprensión y la transformación del mundo que les rodea, es decir, los bebés empezarán a experimentar a través de la mirada, la escucha, el tacto, el balbuceo y el llanto. Ya que serán estos haceres los que le permitirán alimentarse, diferenciar rostros, identificar fuentes de sonido, reconocer a sus cuidadores, etc. De esta manera, el desarrollo de los recién nacidos será de competencias progresivas, que adquieren significados y propósitos. Por ello, desde muy temprano, el bebé ‘puede hacer’, logra interactuar con el mundo y lo transforma.

Entre el primer y el tercer año, los niños y las niñas empiezan a conquistar más su mundo externo, dado que acceden a: los primeros pasos, la coordinación de las manos y los pies, la conquista del lenguaje, nombrar objetos y personas, la articulación del contexto comunicativo con el social, señalar y usar objetos, la norma y los límites. Además, aparece el mundo de lo socio-afectivo, la autorregulación y el control emocional. Lo que se enlaza con la imitación y el juego simbólico, ya que con la ampliación de las emociones y el desarrollo

de la autonomía, niños y niñas empiezan a tomar significados y formar lo simbólico. Finalmente, aparece el arte y el dibujo, que también se ubican como pilares rectores en la primera infancia y la educación inicial.

Por último, durante el tercer y quinto año los niños y las niñas empiezan a diferenciarse del otro, logran conocer, identificar y comprender los deseos y las creencias de los otros, lo que les ayuda con el proceso de socialización en el entorno familiar y escolar, pero a su vez, los invita a competencias más orientadas a lo cognitivo, como la predicción de acciones, las intenciones de los otros, la comprensión y producción del lenguaje escrito, el conocimiento de las ciencias naturales y las matemáticas.

Y entonces, ¿cómo se relacionan las competencias científicas con las conquistas de la primera infancia? La Universidad Pedagógica Nacional de México (2000) define a la ciencia como:

Una forma trascendental para explorar el mundo, para develar los secretos de la naturaleza y satisfacer nuestra innata curiosidad. La ciencia es una fuente para algunos valores éticos y además ejerce una influencia social y cultural, ya que permite que la fascinación guíe a los descubrimientos (p. 7).

Adicionalmente, Tonucci (1995, como se citó en Ortíz y Cervantes, 2015) aclara que hacer ciencia no es conocer la verdad sino intentar conocerla, y sostiene la hipótesis de que los niños desde pequeños van construyendo teorías explicativas de la realidad de un modo similar al que utilizan los científicos. Por tanto, se debe propiciar en ellos una actitud de investigación. Por otra parte, el autor propone que hay que ayudar a los niños a darse cuenta que ellos saben que también son constructores de teorías y que son estas teorías las que deben poner en juego para saber si sirven o si es necesario modificarlas para poder dar una explicación a la realidad que los rodea (p. 12).

Por otro lado, Furman (2016) plantea que el pensamiento científico es “una manera de pararse ante el mundo, que combina componentes cognitivos y socioemocionales, como la apertura y la objetividad, la curiosidad y la capacidad de asombro, la flexibilidad y el escepticismo, y la capacidad de colaborar y crear con otros” (p. 17). Sin embargo, esta competencia no responde a un proceso aislado ni surge fuera del encuentro con otro, por el contrario, la autora afirma que son los adultos quienes proveen esa lente que transforma la óptica mediante la cual niñas y niños ven y piensan sobre el mundo. Así, el rol del adulto resulta vital en el desarrollo de esta capacidad, ya que es éste quien le enseña al niño a “notar cosas”, a ser detallista y observar el comportamiento o las características de ciertos elementos que envuelven su realidad. A su vez, este tipo de pensamiento no se encuentra enmarcado sólo en la observación, de hecho, se espera que en la primera infancia niñas y niños empiecen a generar preguntas o hipótesis sobre el funcionamiento del mundo que les rodea, para así diseñar “modos propios de construir conocimiento, de comunicarlo, de debatir y de colaborar” (Furman, 2016, p. 16).

Sin embargo, se ubica otra competencia rectificante que forma parte del aprendizaje científico infantil, ésta es la exploración del medio. Camargo et al. (2014) afirman que la exploración del medio es importante en la primera infancia debido a que niñas y niños:

Constantemente están tocando, probando, experimentando y explorando todo cuánto les rodea; ellas y ellos están en una constante búsqueda de comprender y conocer el mundo. Un mundo configurado por aspectos físicos, biológicos, sociales y culturales, en los cuales actúan, interactúan y se interrelacionan con el entorno del cual hacen parte (p. 13).

Así pues, las competencias de la primera infancia constituyen la base que guía el conjunto de posibilidades que ofrece la exploración del medio y el pensamiento científico,

debido a que el niño se sirve de sus ‘saberes’ y su ‘saber hacer’ para generar procesos de construcción de sentido sensorial, perceptivo y cognitivo sobre lo que existe en su realidad y lo que implica su lugar en el mundo. De este modo, las niñas y los niños adquieren competencia y herramientas para conformarse como sujetos autónomos, activos y agentes de su desarrollo y aprendizaje.

6.3. Prácticas educativas

Al hablar de prácticas educativas, hablamos de las acciones intencionadas propias de la interacción que desarrollan los sujetos en un contexto socio histórico, las cuales están relacionadas con un campo de acción o saber específico. Como lo dice Durkheim (1976) las prácticas educativas no son hechos aislados de unos de los otros, sino que, se llevan a cabo para la misma sociedad, y se encuentran ligados en único sistema de educación adaptado a un contexto y tiempo determinados. Se trata de un acto social complejo, porque remite a la necesidad de diferenciar niveles y dimensiones que permiten analizarla. De este modo, las prácticas educativas se llevan a cabo en la escuela, en el aula de clase. Allí, el ambiente de aprendizaje es construido y contextualizado desde diferentes dimensiones y formas de concebir la educación por parte de un docente a cargo.

En este sentido, es el docente quien dinamiza el aula, incorporando en ella su cultura, costumbres, sus formas particulares de enseñanza, sus conocimientos y experiencias previas y los recursos humanos y físicos que la práctica requiera. En el aula se entrecruzan esta experiencia con la de los alumnos y sus familias, además los contenidos temáticos o proyectos transversales promueven, renuevan u obstaculizan de acuerdo con el nivel de compromiso del grupo de docentes en el trabajo de área. Según las actitudes e intereses que cada docente imprima, en su aula organiza el plan de estudios según su conveniencia, intereses, necesidades, formas de ser y experiencia (Fullan y Hargreaves, 2000). Revisar este

concepto articulado al propósito del ejercicio de sistematización es fundamental para entender las diferentes metodologías que se pueden abordar con el propósito de dinamizar las experiencias dentro del ejercicio de la práctica docente, de modo que sea una experiencia significativa e innovadora.

Una de las metodologías para llevar a cabo las prácticas educativas son los proyectos de aula. Para Kilpatrick (2000) citado por Huertas et al. (2018),

El proyecto es un acto completo que el docente concibe, persigue y, dentro de sus límites, aspira a realizar. Es también una actividad entusiasta, con sentido, que se realiza en un ambiente social o más brevemente el elemento de unidad de tal actividad es el acto interesado en un propósito (p. 34).

Las autoras también citan aportes de Sylvia et al. (2004) quien habla del proyecto como “un plan de trabajo o conjunto de tareas que es elegido por los niños y las niñas”, de ahí que el interés manifestado por los niños posibilitará aprendizajes significativos y competencias para la vida, pues se tienen en cuenta de manera respetuosa sus necesidades mediadas por el docente.

Ahora bien, al hablar de prácticas educativas y trabajo por proyectos en el campo específico de la educación inicial, se tiene que dentro de las especificidades que requiere la primera infancia en términos educativos y que se han venido mencionando a lo largo de este marco teórico conceptual, abordar la estrategia de trabajo “proyectos lúdico pedagógicos” es fundamental en esta conceptualización, puesto que resalta una manera diferenciada de llevar a cabo las prácticas educativas exclusivamente para esta población.

A través del decreto 2247 de 1997 del MEN por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones, se

establecen los principios y formas de trabajo en este nivel educativo, específicamente en el artículo II “Sobre orientaciones curriculares”, en sus capítulos 11, 12 y 13 se determinan las directrices en torno a la organización de las actividades y el trabajo por proyectos lúdico pedagógicos. A continuación, se destacan aspectos importantes de este marco legal que permea las prácticas educativas en la primera infancia, para dar paso a la definición del concepto.

En el artículo 11 del decreto se formulan tres principios: integralidad, participación y lúdica. Este último adquiere relevancia en esta conceptualización dado que:

Reconoce el juego como dinamizador de la vida del educando mediante el cual construye conocimientos, se encuentra consigo mismo, con el mundo físico y social, desarrolla iniciativas propias, comparte sus intereses, desarrolla habilidades de comunicación, construye y se apropia de normas. Así mismo, reconoce que el gozo, el entusiasmo, el placer de crear, recrear y de generar significados, afectos, visiones de futuro y nuevas formas de acción y convivencia, deben constituir el centro de toda acción realizada por y para el educando, en sus entornos familiar, natural, social, étnico, cultural y escolar (MEN, 1997).

El principio de lúdica permite tener en cuenta los componentes del juego, el placer de crear y recrear, que son posibles gracias a la estrategia pedagógica mencionada, como elementos motivacionales en el proceso de enseñanza - aprendizaje para que éste sea significativo y enriquecedor, además porque se tiene en cuenta la participación de la comunidad en general.

Posteriormente, en el artículo 12, determina que de acuerdo con los principios mencionados:

Los procesos curriculares se desarrollan mediante la ejecución de proyectos lúdico-pedagógicos y actividades que tengan en cuenta la integración de las dimensiones del desarrollo humano: corporal, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética, estética, actitudinal y valorativa; los ritmos de aprendizaje; las necesidades de aquellos menores con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, y las características étnicas, culturales, lingüísticas y ambientales de cada región y comunidad (MEN, 2017).

En este sentido, se entiende que el proyecto lúdico pedagógico es la metodología a implementar y que se deberá tener en cuenta la transversalización de las dimensiones para llevar a cabo una experiencia que tenga en cuenta los diferentes aspectos y necesidades de los niños y del contexto para ser significativa y apuntar de manera efectiva al desarrollo de competencias.

Por su parte, en el artículo 13, se mencionan 11 directrices que las instituciones educativas deberán tener en cuenta para la organización y desarrollo de las actividades y de los proyectos lúdico pedagógicos. Para el caso de nuestra sistematización, se citarán los numerales 2, 4 y 10, los cuales se relacionan directamente con la experiencia del proyecto lúdico pedagógico “*Guardianes al rescate del planeta*”:

Numeral 2: La generación de situaciones recreativas, vivenciales, productivas y espontáneas, que estimulen a los educandos a explorar, experimentar, conocer, aprender del error y del acierto, comprender el mundo que los rodea, disfrutar de la naturaleza, de las relaciones sociales, de los avances de la ciencia y de la tecnología.

Numeral 4: La creación de ambientes lúdicos de interacción y confianza, en la institución y fuera de ella, que posibiliten en el educando la fantasía, la imaginación y

la creatividad en sus diferentes expresiones, como la búsqueda de significados, símbolos, nociones y relaciones.

Numeral 10: La utilización de materiales y tecnologías apropiadas que les faciliten a los educandos, el juego, la exploración del medio y la transformación de éste, así como el desarrollo de sus proyectos y actividades.

Las anteriores indicaciones fueron llevadas a cabo por las docentes en el ejercicio de su práctica educativa, dado que se tuvieron en cuenta todos los elementos para el desarrollo del proyecto en la virtualidad, por ello fueron destacadas dentro de esta conceptualización.

Así pues, se sugiere que la dinámica educativa en el preescolar se desarrolle a través de proyectos lúdico pedagógicos, y esta es considerada también como una estrategia didáctica que facilita la planeación y la construcción de saberes desde una perspectiva investigativa que responde a los intereses y necesidades de los niños y niñas de un grupo específico, pues se tienen en cuenta las particularidades, los saberes previos o las intencionalidades de la maestra para abordar una situación que se esté presentando. Las formas de trabajo son las diferentes situaciones didácticas que provoca la docente con el propósito de incitar en el niño o la niña un aprendizaje determinado. En tal sentido, el trabajo grupal y la interacción docente y estudiante es la forma más valiosa de construir el saber en el aula de clases.

Esta propuesta se diseña en torno a un núcleo integrador y a una pregunta orientadora y se desprenden de ellos actividades que transversalizan las dimensiones del desarrollo, para que, en el transcurso y finalización del proyecto, se pueda dar respuesta a la misma. Al respecto de este tipo de planeación para transición, se trae a colación el aporte de Osorio y Herrera (2013) citado por Huertas et al. (2018) sobre esta metodología:

El Núcleo Temático Integrador, el cual se plantea por tres razones: La primera, porque va acorde con la normatividad colombiana vigente en educación preescolar, la segunda porque permite reflexionar la intencionalidad formativa que se ofrece a los niños y las niñas en las actividades que se le proponen para que tengan aprendizajes auténticos, y la tercera al guardar coherencia con la propuesta educativa del siglo XXI, la cual debe tomar en cuenta el contexto, desarrollando habilidades y competencias más allá de solo impartir contenidos. (p. 30).

Como puede verse, existe una intencionalidad de garantizar la calidad en los procesos educativos, y bajo los principios de integración, participación y lúdica, esta metodología por proyectos es coherente, contextualizada, respetuosa, pertinente para la educación inicial.

Huertas et al. (2018) realizan un trabajo que define y desarrolla las formas de trabajo que promueven las competencias en el grado transición, el cual resulta valioso para explicar el desarrollo del proyecto lúdico pedagógico.

La anterior conceptualización en torno a prácticas educativas y los elementos que de allí se desglosan, como proyectos de aula y proyectos lúdico pedagógicos, fundamentan la intencionalidad del trabajo desarrollado por las maestras de preescolar participantes en este proceso de sistematización. Comprender el sentido de las prácticas, permitirá a su vez validar las transformaciones que la experiencia atravesó al verse trasladada a la modalidad remota, buscando en todo momento conservar estos principios, pese a la imposibilidad del aula presencial y la interacción directa entre los participantes del proyecto.

6.4. Educación remota

Durante las últimas décadas, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han asumido un rol protagónico en los escenarios y formas de abordar los procesos de

enseñanza y aprendizaje. Además, han posibilitado un sinnúmero de posibilidades en la realización de proyectos educativos remotos, donde todas las personas tienen la oportunidad de acceder a una educación de calidad sin importar su ubicación. Así pues, la educación virtual o educación en línea hace referencia al “desarrollo de programas de formación que tienen como escenario de enseñanza y aprendizaje el ciberespacio. En otras palabras, hace referencia a que no es necesario que el cuerpo, tiempo y espacio conjuguen para lograr establecer un encuentro de diálogo o experiencia de aprendizaje. Sin que se dé un encuentro cara a cara entre el profesor y el alumno, es posible establecer una relación interpersonal de carácter educativo” (MEN, 2017, párr. 3).

Por otra parte, Begoña (2004) refiere que las características de la educación virtual son: “la separación profesor-alumno, la utilización de medios tecnológicos (plataformas y aplicaciones digitales, dispositivos tecnológicos, recursos audiovisuales, etc.), el sistema tutoría (el encuentro o comunicación asincrónica con el profesor) y el aprendizaje independiente” (p. 212). Sin embargo, cabe aclarar que hay una diferencia entre el concepto de educación virtual y educación remota, ya que, como se mencionó anteriormente, la primera apunta a una interacción entre los estudiantes, el docente y los materiales educativos que está mediada por el internet y la separación del espacio; mientras que la segunda, hace referencia a un tipo de instrucción educativo que es alternativo y temporal, puesto que surge en momentos de crisis social, cultural, sanitaria o política. Hodges et al. (2020) afirman que este tipo de educación debe entenderse como una solución pasajera en la que los docentes, en la mayoría de los casos, cuentan con recursos mínimos y poco tiempo de planificación.

No obstante, afirmar que el uso de las TIC en el campo de la educación promueve infinitas posibilidades implica considerar que todos los escenarios escolares son iguales, lo cual no es cierto. Si se retoma el caso de la educación secundaria o superior en la modalidad

remota, se habla entonces de estudiantes con una capacidad de agencia educativa más alta, lo que permite una mayor autonomía para hacerse cargo del proceso de aprendizaje sin la presencia del cuerpo como medio para acceder al conocimiento. En cambio, el desarrollo psicosocial, afectivo y educativo de los niños y las niñas en el período de la primera infancia está fuertemente ligado a la corporalidad y el vínculo de apego con los agentes educativos, por lo tanto, reemplazar el encuentro con la distancia supone una serie de retos y limitantes para la educación inicial en modalidad remota.

En primer lugar, la educación remota implica un reto para los agentes educativos, debido a que muchos no cuentan con una formación sólida en el manejo de las TIC y las plataformas digitales educativas tales como: Zoom, Google Meet, Google Classroom, Microsoft Teams, entre otros. En segundo lugar, el acceso ilimitado a estas plataformas implica acceder a paquetes o planes de uso que tienen un valor económico alto, especialmente en el caso de instituciones educativas oficiales que no cuentan con ingresos significativos por parte del Gobierno. En tercer lugar, conlleva una transformación en las prácticas educativas y pedagógicas sin perder de vista los objetivos de aprendizaje y desarrollo en los grados de preescolar y transición. Finalmente, insta un espacio de aprendizaje que puede causar tensiones, dado que no sólo son los niños y las niñas quienes deben aprender a encontrar el espacio educativo en la pantalla de un dispositivo tecnológico, sino que: i) serán los agentes educativos quienes transiten entre el rol de maestro y aprendiz, ya que hay un saber que poseen al respecto de la educación inicial, pero no sobre las TIC y los recursos digitales; y ii) serán los acudientes los mediadores y facilitadores de la educación en casa, es decir, asumirse como maestros para sostener el vínculo con la escolaridad, a la vez que son un medio para que los agentes educativos lleven a cabo sus actividades y propuestas.

Por otro lado, Otálora (2010) introduce una discusión sobre el diseño de espacios significativos para el desarrollo de competencias en la infancia y afirma que:

Los niños poseen competencias innatas y las usan para desarrollar nuevas competencias [...] el desarrollo infantil consiste en un proceso de reorganizaciones y transformaciones permanentes de estas y de nuevas competencias, y por lo tanto, requiere escenarios exigentes que revelen los retos del mundo real [...] Sin embargo, no toda experiencia durante la infancia resulta significativa para los niños. El desarrollo infantil no se traduce sólo en aprender “contenidos” sobre el mundo o generar “hábitos” para sobrevivir. Por esta razón las actividades centradas en el uso de rutinas ya aprendidas, no constituyen para los niños un desafío porque no hay nada nuevo que aprender (p. 77).

Así pues, para diseñar espacios educativos significativos, los agentes educativos y los acudientes deben establecer puentes que privilegien prácticas pedagógicas lúdicas, creativas y recursivas que reten a los niños y las niñas a aprender fuera de lo convencional, pues no se cuenta con el espacio del salón de clases ni el tablero, o los demás rincones importantes de la institución educativa. Además, se deben establecer objetivos generales y específicos sobre las actividades e intervenciones con niños y niñas, para que existan diferentes niveles de complejidad que inviten a infantes al desarrollo de competencias y habilidades que resulten útiles y significativas en el contexto (específicamente, en el contexto de aislamiento social por la pandemia). Si no se consideran estos criterios, no se cuenta con garantías tecnológicas y no se logra tender un vínculo entre la esfera familiar y la esfera educativa, no es posible sostener una educación inicial en la modalidad remota. Sin embargo, aún cuando se satisface lo nombrado anteriormente, es importante precisar que la educación, especialmente en el período de la primera infancia, no debe sustituir la presencialidad y el encuentro de los

cuerpos, ya que el desarrollo infantil requiere del cuerpo como vía de conocimiento para incluirse en las dinámicas escolares.

7. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Al respecto de sistematizar, Jara (2018) refiere que:

Significa comprender en mayor profundidad cómo se interrelacionaron los diferentes elementos que entraron en juego a lo largo de las distintas etapas de la experiencia: cuáles fueron los elementos constantes y cuáles los ocasionales; cuáles quedaron sin continuidad en el trayecto y por qué fue que eso ocurrió; ayuda a identificar cuáles componentes (decisiones, recursos, opciones) incidieron en que se crearan nuevas pistas o líneas de trabajo; también podremos ver los vacíos o complicaciones que se han ido arrastrando recurrentemente (p. 88).

En este sentido, la sistematización de una experiencia (SE) apunta a la producción de conocimientos nuevos que ubiquen al sujeto como objeto de investigación, en tanto es quien asumió la práctica y puede producir un saber desde lo que vivió, sintió, pensó e hizo. Por ende, esta herramienta de investigación permite recuperar lo sucedido, facilitando una reconstrucción histórica de la experiencia, con el fin de proveer una mirada “lejana” que es sensible y tiende puentes para la interpretación y el análisis crítico. Adicionalmente, la sistematización “constituye el obtener aprendizajes al comprender las *coherencias* y las *incoherencias* del proceso, relacionando el comportamiento de un elemento en relación con los demás. Es el esfuerzo de relacionar los aspectos particulares de la experiencia con la totalidad de ella” (Jara, 2018, p. 88). Así pues, será posible introducir una lógica dialéctica con la experiencia, mediante la cual investigadores podrán interpelar y dialogar con lo sucedido para comprender los factores familiares, educativos, sociales, culturales y políticos que intervienen en la experiencia y que, a su vez, la transforman.

Por último, la elección de este tipo de investigación se vincula con la facilidad que provee la sistematización para obtener *aprendizajes significativos*, ya que el interés del proyecto no es solamente poder demostrar qué fue lo que sucedió a nivel metodológico con el proyecto “*Guardianes al rescate del planeta*”, sino conceptualizar la experiencia de las maestras frente a la educación inicial en la modalidad remota y cuestionarse sobre las posibilidades, los retos y las falencias que supone esta educación emergente.

Ahora bien, a propósito de los soportes epistemológicos de la sistematización de experiencias, Cogollo (2016) evoca el enfoque de la reflexividad y la construcción de la experiencia humana como una intervención que pretende “asumir la implícita epistemología de la práctica basada en la observación y el análisis de los problemas que no tienen cabida en el cuerpo teórico aprendido o aplicado [...] está vinculada a la resolución de problemas permitiendo hacer frente a los nuevos desafíos que les presenta el contexto” (p. 60). De esta manera, el enfoque reflexivo provee una óptica a través de la cual los actores implicados en la experiencia pueden verse, en tanto agentes activos de la práctica, a la vez que reflexionan sobre sus motivaciones subjetivas en el diseño y desarrollo de la acción. Por tal razón, sistematizar la transformación metodológica que sufre el proyecto “*Guardianes al rescate del planeta*” durante la crisis sanitaria del Covid-19 puede enmarcarse dentro de este enfoque, ya que éste posibilita cuestionar y analizar la comprensión teórico-práctica que posee cada maestra sobre lo que supone una práctica lúdico - pedagógica en la primera infancia; lo que además, brinda pistas sobre la sensibilidad con la que se entiende el proceso de desarrollo del pensamiento y de aprendizaje, pues cambiar la modalidad del proyecto implica pensarse un niño o una niña que debe aprender “a distancia”, pues no está en un encuentro directo con la maestra.

Por otro lado, el contexto social, cultural, económico, político y sanitario del año 2020 provee un entorno conflictivo y problemático, en el cual las instituciones educativas deben

responder con lo que está al alcance, es decir, la virtualidad; por ende, este enfoque se adecúa a la necesidad de recuperar y reconstruir las prácticas educativas para desligarlas de la experiencia y visualizarlas desde una lupa crítica que facilite la comprensión y explicación de las pautas de acción que se siguieron durante el proyecto. Asimismo, Cogollo (2016) describe el enfoque hermenéutico como soporte epistemológico que entiende la sistematización como una “labor interpretativa de todos los que participaron, develando los juegos de sentido y las dinámicas que permiten reconstruir las relaciones que se dan entre los actores, los saberes y los procesos de legitimidad, esto es dar cuenta de la densidad cultural de la experiencia” (p. 59). Así, la sistematización pretende interpretar y comprender la experiencia lúdico pedagógica desde una reconstrucción metodológica y práctica, que se devuelva sobre los actores implicados y las transformaciones en las dinámicas educativas.

7.1. Fuentes y técnicas de recolección de datos

Se realizó un rastreo de información para dar paso al análisis de información relevante que aporta de manera significativa a la sistematización. Para cumplir con dicho propósito se estableció un espacio de diálogo con las maestras que participaron de la experiencia lúdico pedagógica, para ello la estrategia elegida fue el grupo focal y también se tuvieron en cuenta la revisión y análisis de documentos institucionales de planeación por período, por semana y el seguimiento del proyecto. Estas técnicas de recolección de datos permitieron tener una mirada detallada de la constitución del proyecto no sólo desde su estructura, sino también desde la vivencia, desde su puesta en práctica, con los aciertos, desaciertos y modificaciones que iban surgiendo durante el proceso.

Relación del instrumento con los ejes

Los ejes de la SE están enfocados en: i) la adaptación de las prácticas lúdico pedagógicas, ii) el desarrollo de competencias científicas en la primera infancia en entornos remotos y iii) la relación entre el uso de recursos pedagógicos virtuales y el desarrollo de competencias científicas en la primera infancia. El documento a analizar evidencia el proceso de planeación que tuvieron en cuenta las maestras de preescolar del Colegio de la UPB (en Medellín y Marinilla) para encuadrar el proyecto “*Guardianes al rescate del planeta*” en la educación remota. Si observamos cada categoría del documento, encontramos que se establece cuáles son las competencias de investigación que los niños y las niñas deben alcanzar durante el ciclo académico, lo que se traduce en competencias científicas en tanto se habla de exploración del medio, pensamiento científico, construcción de hipótesis y comprobación. Además, se especifican cuáles son las categorías conceptuales sobre medio ambiente y ciencias naturales que servirán para profundizar en este aprendizaje. Las preguntas del instrumento entonces, permiten indagar sobre el proceso de adaptación de las prácticas educativas, no sólo en la virtualidad, sino considerando los obstáculos, desaciertos y las observaciones semanales de cada estudiante. Es decir, facilita un análisis y una reflexión sobre las prácticas lúdico pedagógicas planeadas y los avances en el desarrollo de competencias científicas en la primera infancia.

Tabla 1

Fuentes y técnicas de recolección de la información

Objetivos específicos de la sistematización	Ejes de apoyo	Fuentes de información	Técnicas de recolección	Consideraciones éticas
Describir cómo se transforman las prácticas lúdico	La adaptación de prácticas educativas en	Las agentes educativas.	1. Grupo focal. 2. Análisis documental.	Se tuvo en cuenta la importancia de contar con el permiso del Colegio de

pedagógicas en el paso de modalidad educativa presencial a remota.	entornos remotos durante la pandemia de Covid-19.			la UPB para entrevistar a las maestras de preescolar. Por lo tanto, se realizó una carta de permiso y un documento de justificación del proyecto de sistematización. A su vez, se realizaron consentimientos informados para las maestras.
Interpretar cómo la propuesta lúdico pedagógica permite el desarrollo de competencias científicas en primera infancia en entornos remotos.	El desarrollo de competencias científicas en la primera infancia en entornos remotos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las agentes educativas. 2. Los documentos pedagógicos del proyecto. 3. El producto audiovisual final. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grupo focal. 2. Análisis del producto audiovisual final <i>“Notiguardiane s”</i> 	Se diseñaron consentimientos informados para los acudientes de los y las estudiantes que participaron en <i>“Notiguardiane s”</i> . Adicionalmente, se consultó con los niños y las niñas para conocer su interés en participar. ¹
Identificar los desafíos que enfrentaron las maestras durante la transformación de las prácticas lúdico pedagógicas en la modalidad educativa remota.	Reflexionar sobre la relación entre el uso de recursos pedagógicos virtuales y el desarrollo de competencias científicas en la primera infancia.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las agentes educativas. 2. Documentos pedagógicos: El seguimiento a la planeación. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grupo focal 2. Análisis del seguimiento a la planeación 	Grupo focal y revisión del formato de planeación por período en su apartado para el seguimiento, donde las maestras hacen el registro de la experiencia semanal en términos de avances y dificultades.

7.1.1. Grupo focal

De acuerdo con Gibb (1997) el propósito principal del grupo focal es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes mediante

¹ Consultar el apartado de consideraciones éticas en el cual se profundiza sobre la importancia de presentar el proyecto a los niños y las niñas, y contar con su consentimiento.

una entrevista grupal semi-estructurada. A su vez, el grupo focal se centra en la interacción que existe dentro del grupo de participantes, lo que hace posible una multiplicidad de miradas y posiciones alrededor del tema a trabajar. Por otra parte, proveer un espacio colectivo para las maestras invita a la apertura, ya que no se presenta una autoexposición, sino un encuentro cómodo y natural en el cual se puede reconstruir la experiencia y servirse del testimonio del otro para ejemplificar, profundizar e incluso transformar la opinión que se tenía sobre la vivencia. En el apartado de anexos (anexo 1), se adjunta el instrumento guía diseñado para la aplicación del grupo focal. Éste contiene el orden tentativo que orienta el encuentro y las preguntas semiestructuradas que pretenden invitar a la discusión. Debido a que una de las investigadoras participó de la experiencia a sistematizar, resulta necesario explicar que ella asumió el rol de participante y no estuvo mediando en el encuentro.

7.1.2. Análisis documental

Perelló (1998, como se citó en Peña y Pirela, 2007) plantea que el análisis documental es una técnica investigativa que comprende dos fases: una que consiste en la determinación del significado general del documento y la consiguiente transformación de la información contenida en él; y la otra que corresponde tanto a la descripción formal o exterior como a la elaboración de estrategias y métodos de búsqueda. El análisis documental entonces se caracteriza por ser dinámico y por permitir representar el contenido de un documento en una forma distinta a la original (p. 59).

Siguiendo el objetivo de la sistematización, fue necesario retomar los documentos, formatos y lineamientos que se transformaron durante el proceso de cambio de modalidad educativa presencial a modalidad remota. Por tal razón, el análisis documental se ubica como técnica de recolección de datos primordial que hace posible la reconstrucción de los formatos

como medio para organizar y representar el conocimiento registrado en los documentos. Sólo así será posible interpelar y cuestionar al documento desde una mirada más crítica y analítica.

Los documentos seleccionados son:

- A. Formato documento de aprendizaje preescolar, en su versión n° 1:* Contiene una descripción de las dimensiones del proyecto relacionadas con las ciencias naturales y el cuidado del medio ambiente. A su vez, integra los indicadores de desempeño para los niños y las niñas de preescolar con respecto a las dimensiones del desarrollo que establecen los lineamientos del Colegio de la UPB.
- B. Formato de planeación por período del ciclo inicial preescolar, en su versión n° 5:* Contiene una descripción de las dimensiones del desarrollo infantil de acuerdo a los lineamientos del Colegio de la UPB, así como los indicadores de desarrollo y la agenda semanal de proyecto, lo que incluye: avances, dificultades, observaciones y acciones de mejora.
- C. Instrumento de análisis de video:* Contiene una descripción breve del producto final del proyecto denominado “*Notiguardianes*” junto con las categorías de análisis y los indicadores de competencias científicas que permitirán analizar el aprendizaje de los niños y las niñas seleccionados para la sistematización de experiencias.

7.2. Consideraciones éticas

Las consideraciones éticas de la investigación están enmarcadas en la posibilidad de proveer un espacio seguro y confidencial, en el cual el Colegio de la UPB en conjunto con sus agentes educativos, estudiantes y acudientes no estén en riesgo al compartir información sobre el diseño, desarrollo y resultado del proyecto lúdico pedagógico. Adicionalmente, se establece la necesidad de construir una relación respetuosa, autónoma y horizontal; donde sea explícito que las investigadoras no tienen un nivel de conocimiento o poder mayor que el

informante, puesto que, en la realidad práctica, es éste quién tiene el saber valioso para reconstruir la experiencia educativa.

Con base en lo anterior, se diligenciaron los formatos de consentimiento informado con las maestras y los acudientes para demostrar el interés por participar en el grupo focal y por permitir el uso de la imagen de los niños y las niñas en el producto final del proyecto, titulado “*Notiguardianes*”. No obstante, la necesidad de diligenciar este tipo de formatos surge del reconocimiento de los actores principales de la experiencia como las piezas claves para recopilar la información, por ello, es ético considerar a los niños y las niñas como participantes que tienen algo por decir y por ofrecer en la investigación. Así pues, se diseñó un formato de consentimiento informado para los y las estudiantes que prestaron su participación en el vídeo de reportaje final. Se quiso que el formato fuese más amigable y cercano con los niños y las niñas, por tal razón decidió incluirse un diseño que estuviese relacionado con el medio ambiente y fuese sensible al rol tan importante que ellos y ellas asumieron en el proyecto, es decir, el rol de “guardián del planeta”.

Figura 1: *Diseño del consentimiento informado para los menores de edad que participaron en “Notiguardianes”*

Guardián del planeta, te necesitamos...

¡Hola _____!

La profe Juli y su compañera María Alejandra están investigando sobre lo que aprendiste en el proyecto “Guardianes al rescate del planeta”

Has sido elegido para participar en esta linda experiencia y queremos saber si nos das tu permiso para compartir tu vídeo en nuestra investigación.

Sí No

Firma _____

8. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Como se mencionó anteriormente, los instrumentos de recolección de datos seleccionados facilitaron un rastreo de información documental y audiovisual sobre las prácticas lúdico pedagógicas en el grado preescolar del Colegio de la UPB, así como espacios de diálogo con las dos maestras que participaron en la experiencia. Para el desarrollo de los resultados se designaron tres apartados que pretenden responder a cada eje que orienta la SE.

8.1. De lo físico a lo remoto: la metamorfosis de las prácticas lúdico pedagógicas

Al respecto de la SE, Jara (2018) puntualiza que el sujeto de la experiencia se constituye como una pieza fundamental en el proceso de reconstrucción de la práctica, de ahí que sus vivencia, sus pensamientos y sus emociones permitan tender puentes entre la experiencia y el aprendizaje o conocimiento. Por tal razón, siguiendo el interés de describir el proceso de transformación que sufrieron las prácticas lúdico pedagógicas durante el cambio de modalidad educativa y aprovechando la cercanía de una de las investigadoras en relación a la experiencia, los resultados inician con un relato breve que describe los sucesos centrales de las trece semanas que comprendió el proyecto lúdico pedagógico. Adicionalmente, se trazará una línea del tiempo narrativa que consigne las etapas del proyecto y el proceso de cambio de las prácticas educativas de las maestras.

Recuerdo aquel día, 16 de marzo del año 2020, cuando el coordinador del colegio nos reúne a todos los maestros para darnos un anuncio oficial: a partir de ese día no podríamos regresar, presencialmente, a cumplir con nuestra labor, pues ese virus que se veía tan lejos ya tocaba nuestra puerta. Ese momento parecía irreal, la incertidumbre, las dudas y el temor se apoderaron de todos nosotros. Era un hecho que debíamos permanecer en casa, pero... ¿qué pasaría con nuestros estudiantes? ¿Realmente estábamos preparados como colegio y como docentes para enfrentar un reto inimaginado?

Las respuestas a cada una de esas preguntas se comprendieron en la puesta en marcha de un plan de contingencia inicial. Como equipo de trabajo debíamos encontrar la mejor manera de dar continuidad a los procesos. Fue en ese momento que se sugiere crear una cuenta en la plataforma Edmodo, estrategia que funcionó muy bien, pero que tuvo inconvenientes importantes producto de la improvisación: algunos de los padres de familia no contaban con la posibilidad de acceder a esta página por dificultades en la conectividad, por imposibilidad de tiempo para asistir a los estudiantes, que a esa edad requieren del acompañamiento, especialmente por el manejo de herramientas y aplicaciones tecnológicas.

Pero la dificultad más grande, en mi caso personal, la detecté al revisar una conversación con uno de los padres de familia, esto no sólo me hizo reflexionar sobre mi papel como docente, sino en mi responsabilidad como ser humano que se solidariza ante una situación de “impotencia metodológica”: el padre manifestó su angustia al verse limitado en la efectividad del acompañamiento, ya que su formación no era la pedagogía y además no contaba con el tiempo para acompañar a su hijo durante todo el desarrollo de las actividades en plataforma. En ese instante, le ofrecí al padre un encuadre con argumentos sobre la relevancia de las actividades propuestas en el proceso de adaptación y fortalecimiento de la autonomía que se venía llevando a cabo con los estudiantes y que, a través de actividades adaptadas al contexto del hogar, se podían seguir llevando a cabo; adicionalmente, hice la promesa para generar tranquilidad de que contarían con un acompañamiento de mi parte 100% efectivo y permanente, tanto para ellos como para los niños.

El Gobierno Nacional anunció después de varias semanas el adelanto del receso escolar de mitad de año, esto con el fin de esperar el desarrollo de la cuarentena y su posible fin o postergación. Este tiempo también daba la posibilidad de que las instituciones educativas hicieran las adaptaciones curriculares y tecnológicas del caso, para poder dar continuidad al servicio educativo y garantizar el derecho a todos los niños y jóvenes del país. En nuestro caso, la Universidad adquiere los derechos de uso con Microsoft Teams y esta licencia nos da la posibilidad de tener una mayor disponibilidad de recursos tecnológicos. Desde el Consejo Académico se ofrecieron unas orientaciones generales a los docentes para la flexibilización del currículo y así fue como el formato de planeación habitual dio paso al formato de “*Documento de aprendizaje*”, en el cual se hacía una síntesis de las actividades. El objetivo de esta

adecuación documental era favorecer los procesos académicos desde la priorización e integración de indicadores de desempeño que permitieran el desarrollo tranquilo y de calidad para cada uno de los grados y áreas. La puesta en marcha de la planeación se llevó a cabo dentro de una asignación en el horario de momentos sincrónicos y asincrónicos, teniendo presente que el tiempo completo de una jornada escolar era complejo de asimilar, por diferentes condiciones particulares: edad de los estudiantes, número de computadores en casa, acceso a internet, tiempo de acompañamiento, desgaste/cansancio del profesor y del estudiante, por mencionar algunas consideraciones.

La adecuación planteada ¿era realmente una estrategia pertinente para preescolar? Recordé inmediatamente al padre de familia que en meses anteriores me había cuestionado. No, no era así. No resultaba adecuado someter a niños y niñas de 4 y 5 años a estar en clases durante largas jornadas de tiempo... pero, a la misma vez tenía claro que mi presencia constante era fundamental. Así que junto con mi compañera enviamos una justificación ante los directivos de la institución para que en nuestro contexto (sede Marinilla), pensáramos la propuesta de manera diferente. Fue así como se organizó el horario con encuentros sincrónicos los días lunes, miércoles y viernes durante 1 hora de conexión y los martes y jueves se enviarían las actividades para realizar de manera asincrónica, tratando de seguir el horario propuesto. Aquí surge la estrategia que tendría mayor peso y que haría la diferencia con las familias de estos estudiantes que expresaban su preocupación y falta de preparación: la creación de vídeos tipo tutorial para que tanto los padres como los niños tuvieran comprensión a todo nivel de la propuesta, más allá de cumplir con el objetivo de llevar la educación hasta los hogares, era llevar la claridad y la tranquilidad, gracias a un paso a paso y a la explicación del propósito de cada actividad.

Se llegó el día de reiniciar los procesos, la plataforma de Microsoft Teams se prestó para un trabajo amigable en cuanto al funcionamiento y herramientas para estudiantes y docentes, ya que permitía hacer publicaciones, cargar videos, adjuntar archivos para el trabajo en casa y esto permitió anticipar y desarrollar todo tipo de actividades con una nueva motivación que imprimió la estabilidad al proyecto educativo, a nivel profesional, tecnológico y humano.

Como responsables de la educación en primera infancia teníamos uno muy especial. No sólo era “dictar una clase”, sino que también era hacer lo posible por atrapar la atención de esos pequeños que contaban con miles de distractores en casa y luchar con ese corto tiempo de permanencia tan natural en estas edades. Por estos motivos, además de los videotutoriales y teniendo en cuenta los lineamientos para el grado preescolar, el trabajo con proyectos lúdico pedagógicos fué pertinente en tanto permitió la realización de actividades que dieron cuenta de una transversalización de indicadores de desempeño para la formación en competencias a partir de una pregunta problematizadora que dinamiza la experiencia. En nuestro caso, lo que acontecía a nivel local y mundial fue relevante para tomar la decisión de nombrar al proyecto naciente “*Guardianes al rescate del planeta*”. Una propuesta lúdico pedagógica con la que podríamos abordar la situación de emergencia ambiental y de salud que estaba ocurriendo en el entorno inmediato. Pero para hacer más comprensible esta compleja realidad, enriquecimos nuestras sesiones con atuendos, escenarios, efectos de vídeo, canciones, entre otros elementos que dinamizaron la puesta en escena y por ende facilitaron la comprensión y participación de los niños y sus familias en el aula remota.

El gran reto para nosotras no sólo fue grabar los vídeos para cumplir con la promesa ética de acompañar a padres e hijos, sino que el tiempo y las largas jornadas de auto capacitación en edición de vídeos fueron arduas y extenuantes; pero, sin lugar a dudas el impacto fue positivo. El objetivo era hacer presencia y dirigir el paso a paso para los niños, para que, con el acompañamiento de los padres, pudieran volver sobre la explicación si era necesario para realizar las actividades en sus cuadernos o guías. Las respuestas de las familias y específicamente de los niños en sus producciones así lo demostraban, actividades realizadas por ellos mismos con avances evidentes, gracias al trabajo en equipo de padres y maestras.

Debido a la exitosa adaptación de los niños y sus familias, y al grado de desgaste que estábamos sufriendo las docentes al producir los vídeos para clases asincrónicas, se tomó la decisión de transformar la estrategia. La nueva propuesta consistió en programar encuentros sincrónicos diariamente con duración de una hora y sólo se grabaría un vídeo para proyectar cada lunes dando apertura a la nueva semana y abordando la categoría conceptual correspondiente de manera creativa, con el fin de dar un toque especial a cada intervención. Este cambio también fue bien recibido por

las familias y los niños se mostraban muy a gusto de participar de las clases diariamente.

Así como esta fueron necesarias muchas adaptaciones durante el trayecto, las estrategias para involucrar a los niños debían ser llamativas y dinámicas, y al mismo tiempo tenían que dar cuenta de lo que estaban aprendiendo en tiempo real para evitar el riesgo de que la asistencia de los padres fuera excesiva por cumplir con un compromiso de aprobación. Algunos lograron más avances que otros, pero definitivamente el hecho de tomar el liderazgo a pesar de la distancia orientó los procesos que se debían trabajar desde las diferentes dimensiones. Asimismo, la participación activa de los padres y acudientes que estaban cada día apoyando a los niños generó todo tipo de logros y satisfacciones derivadas del éxito y cumplimiento de los objetivos propuestos para el período y para el grado.

La excusa de ser “*Guardianes del planeta*” se convirtió, más que en un título de un proyecto, en una causa. Todos los niños expresaron en muchos momentos su preocupación por ser defensores de las diferentes situaciones que acontecen en nuestro planeta. El propósito desde el planteamiento de la pregunta problematizadora: “*¿Qué acciones me llevan a ser un guardián al rescate del planeta?*” que buscaba fomentar y desarrollar el pensamiento científico en los pequeños, tuvo su razón de ser en las preguntas y posturas que tomaban cuando se desarrollaban las clases, cuando tuvieron la oportunidad de expresar sus opiniones y vivencias a través de palabras o dibujos que demostraban su compromiso con el medio ambiente, una vez descubrían cuáles eran las acciones adecuadas. Este impacto tuvo su momento de manifestación en la creación de un vídeo que recopiló los diferentes aprendizajes de los estudiantes, a partir de la pregunta a cada niño: “*¿qué aprendiste sobre...?*” aclarando que el rol que asumirían en su propio vídeo, para dar respuesta, era de reporteros. Todos los testimonios se unieron bajo la dirección de las maestras para dar origen al noticiero “*Notiguadianes*” espacio donde cada niño participó con el apoyo de sus padres, demostrando sus aprendizajes, su compromiso, su responsabilidad ciudadana ante el cuidado de los recursos naturales, su interés de preservación y prevención frente a los fenómenos que afectan al planeta. Conclusiones complejas en un nivel inicial donde las competencias científicas cobraron un valor importante para sus desempeños.

Etapa 1. Planeación de la propuesta pedagógica

En la educación inicial, los procesos educativos y pedagógicos suponen un pilar transversal para el desarrollo y crecimiento integral de los niños y las niñas, especialmente por su facilidad para potenciar capacidades, habilidades y experiencias de aprendizaje significativas. Así, como lo menciona el MEN (2009) la educación en primera infancia se posiciona como un derecho impostergable que debe garantizar el Estado, las organizaciones públicas y privadas y, específicamente, las instituciones educativas.

A raíz de ello, en el Colegio de la UPB surgió la necesidad de plantear y diseñar una propuesta lúdico pedagógica para los niños y las niñas del grado de Transición, lo que comprende los niveles de Preescolar y Jardín (es decir, estudiantes entre los 3 y los 6 años). No obstante, el proyecto *“Guardianes al rescate del planeta”* no fue la primera versión de este interés pedagógico, por el contrario, como lo refirió la maestra Juliana *“la propuesta surge desde la planeación que se propuso en Medellín, con el grupo de docentes de Medellín. Inicialmente, había una propuesta de un proyecto como ambiental [...] estábamos en el ejercicio de planeación, todavía no había pues como empezado lo de la pandemia, sino que se estaba como haciendo los primeros borradores y esa era la temática”*. Es decir que, a pesar de que hubo una aproximación directa al área de ciencias naturales, no se había establecido una temática central que le permitiera a los niños y las niñas acercarse a la realización de actividades contextualizadas que tuvieran conexión con su entorno inmediato.

Posteriormente, inició la pandemia por Covid-19 y se suspendió la atención educativa en los colegios a nivel nacional. Para las maestras, esto implicó adelantar el período de vacaciones e iniciar la transformación del proyecto pedagógico de acuerdo con el pedido de la Dirección Académica de la institución. Durante este proceso de cambio, fue fundamental para Juliana y Ana María contar con su bagaje teórico, profesional y práctico, dado que al ser

licenciadas en educación preescolar y contar con una experiencia profesional de 11 y 17 años respectivamente, pudieron reconocer que la educación inicial debe proponer un trabajo que vincule a los niños y las niñas con su entorno, es decir, que el aprendizaje tenga lugar para los intereses, inquietudes y saberes de los y las estudiantes.

En este sentido, cobró gran importancia el planteamiento de Barreto (2009) sobre la necesidad de ir más allá del pedido por la escolarización, para garantizar una educación estimulante. Como lo mencionó Ana María, fue más importante acompañar a los niños y las niñas en la comprensión de lo que es el medio ambiente y el daño que se le puede ocasionar al planeta tierra, que promover una enseñanza de la ciencia con la cual sus estudiantes no lograran conectar: *“Esas adaptaciones fueron organizadas de acuerdo a las necesidades que veíamos de parte de nuestros estudiantes y lo que estábamos teniendo también al interior de las casas detrás de las pantallas [...] Entonces ahí fuimos como adecuando el proceso paulatinamente, fue un proceso también que se trató de que fuera muy lúdico, muy creativo, un proceso de disfrute, donde todos los niños a través de la investigación y la exploración también tuvieran ese sentido de pertenencia llamados a ser guardianes del planeta”*.

Etapa 2. Virtualización del proyecto

En un principio, el trabajo remoto se sugirió a través de una plataforma educativa y se presentó una metodología de trabajo asincrónico para los padres, lo que consistió en la asignación de actividades, guías de trabajo y recursos audiovisuales interactivos enfocados en los lineamientos generales y específicos de aprendizaje en preescolar, es decir, propuestas de trabajo sobre el proceso de adaptación a una educación sin cuerpo y el fortalecimiento de la autonomía enlazado con las ciencias naturales. A su vez, este primer acercamiento a lo remoto supuso para las maestras la grabación de videos educativos y clases para explicar las temáticas o categorías designadas en el proyecto. Posteriormente, las maestras se trasladaron

de plataforma para proveer entornos remotos con mayor cercanía en la diada escuela - casa. Así, se diseñaron encuentros para la aclaración de dudas con los acudientes y se sostuvieron las primeras clases virtuales, donde el vínculo educativo con los padres se intentó sostener por medio de la cámara y la comunicación. Finalmente, las maestras lograron integrar las herramientas digitales para que hubiese un vínculo más sostenido, donde la imagen de los estudiantes estaba más presente, al igual que sus voces y la comunicación directa.

Begoña (2004) describió con gran detalle las características que posee la educación virtual y cómo ésta se encuentra atravesada por la separación entre el estudiante y el maestro, los recursos tecnológicos, el aprendizaje independiente y la comunicación asincrónica (p. 212). Devolverse sobre esta definición posibilitó identificar, en el relato narrativo y el grupo focal, cómo las dos primeras sub-etapas del proceso de virtualización del proyecto corresponden a un intento de educación inicial virtual. Si bien Edmodo y Zoom fueron plataformas educativas tecnológicas que permitieron escenarios de enseñanza y aprendizaje virtual, no existía un diálogo o vínculo educativo, ya que era el internet y la virtualidad quienes unían a las maestras y los niños y las niñas. En cambio, la tercera sub-etapa del proceso demuestra una transición entre la educación virtual y la educación remota en el contexto de la primera infancia.

Retomando el planteamiento de Hodges et al. (2020), observamos que la educación remota es la respuesta 'contingente' o de 'emergencia' que poseen las instituciones educativas frente a situaciones o escenarios críticos, como lo fue la crisis sanitaria por Covid-19. No obstante, es importante enfatizar que esta práctica es temporal y responde a la necesidad de ofrecer escenarios educativos remotos, a pesar de que cuentan con recursos mínimos y poco tiempo de planeación. En el caso del Colegio de la UPB adquirir Microsoft Teams como la herramienta tecnológica final, abrió paso a un tipo de ejercicio educativo más organizado y estructurado, en el que el agenciamiento educativo no sólo dependía de los

acudientes y sus obligaciones con la plataforma o aula virtual, sino que se hizo más tangible el vínculo educativo a través del acompañamiento sincrónico por medio de la cámara y la voz.

Por otra parte, las posibilidades que tuvo el Colegio de la UPB para proveer una educación remota están relacionadas con las capacidades adquisitivas de la institución para acceder al paquete o plan de uso de Microsoft Teams, al igual que el contexto socioeconómico de las maestras, los acudientes y los estudiantes. Como se mencionó anteriormente, el colegio es de carácter privado y la mayoría de las familias tienen recursos económicos para acceder a dispositivos tecnológicos de buena calidad, como lo son: i) computadores de mesa o portátiles, ii) cámaras, iii) audífonos, iv) tablets, v) asistentes tecnológicos, etc. Por otro lado, el entorno demográfico tampoco impidió el acceso a servicios públicos como la energía o el internet, por ello, a pesar de que algunas maestras y estudiantes viviesen en contextos campestres, no hubo dificultades para la conexión en la educación remota; como sí pasó en contextos y entornos menos privilegiados y más vulnerables a lo largo de Colombia.

Etapa 3. Educación remota y prácticas lúdico pedagógicas

Para definir cómo se transformarían las prácticas lúdico pedagógicas, las maestras en conjunto con el Consejo Académico decidieron trabajar en una flexibilización del currículum, los lineamientos del preescolar y el proyecto, lo que se consignó en el formato de “*Documento de aprendizaje*”. Este documento describía las actividades muy brevemente para que los acudientes pudiesen acompañar o guiar a los niños y las niñas durante los encuentros sincrónicos. Sin embargo, la estructuración de este formato tuvo lugar en el tránsito de la sub-etapa 2 a 3 de virtualización del proyecto, por ende, las prácticas pedagógicas iniciales estaban más orientadas a un trabajo independiente y escolarizado,

mientras que con el ingreso de la plataforma Teams se priorizó un aprendizaje contextualizado, sensible y lúdico. Así lo refirieron las maestras: *“nosotras mandábamos y mandábamos actividades al principio y obviamente ellos sentían la carga pues de tenerlas que desarrollar, entonces se creó como en conjunto una estrategia, bueno, ¿cómo van a hacer los papás? ¿cómo van a ser los horarios?, no pueden ser pues como tantas horas en conexión entonces unas veces sí, otras veces no; ahí es cuando el colegio propone lo de la jornada, ya súper organizado, entonces propone los horarios de jornadas sincrónicas y asincrónicas [...] ese cambio de plataformas también permitió que los niños obtuvieran una madurez o un aprendizaje como para comunicarse con nosotros y los niños prácticamente son 100% ya digitales, cierto. Entonces para ellos fue muy fácil, para ellos fue muy fácil este proceso de adaptación y disfrutaban, nosotros veíamos mucho disfrute cierto, de los niños y hasta de los papás, se involucraban en cada una de las actividades con nosotros [...] nosotras prácticamente le dábamos clase al niño, pero también interactuaban los papás con nosotras. Entonces fue algo también que podemos llamar muy familiar, cierto, se tornó muy familiar este proyecto”*.

De esta manera, el *“Documento de aprendizaje”* y su introducción de las jornadas sincrónicas y asincrónicas permitió que las maestras pensaran las actividades y prácticas lúdico pedagógicas desde el encuentro remoto, pero también desde *“la necesidad de poderles llegar a los niños, no solamente enviándoles a los papás las actividades como lo hicimos en su momento con Edmodo, sino que quisimos ponernos allí, que nosotras fuéramos las que estuviéramos en la casa dándole el contenido y la explicación a los niños - dirigiendo”*. Esto último fue vital, dado que movilizó a las maestras a diseñar espacios significativos para desarrollar competencias desde la construcción de un salón de clases más simbólico, ya que a pesar de que no había un encuentro sincrónico, sí se contaba con los recursos audiovisuales de las maestras que proveían una explicación y acercamiento a las temáticas trabajadas.

Seguendo a Otálora (2010), se privilegió un espacio significativo que apuntaba a prácticas lúdico pedagógicas creativas o recursivas que invitaban a los niños y las niñas a un aprendizaje fuera de lo convencional que se enlazaba con los objetivos del proyecto. Así, fue posible la exploración del medio y el aprendizaje de las ciencias naturales desde una exploración remota y guiada, con prácticas educativas más sensibles al contexto de aislamiento social, sin desviar o limitar el acceso de los niños y las niñas.

Asimismo, transformar las prácticas lúdico pedagógicas implicó un movimiento subjetivo sobre la concepción de ser licenciada y el rol de las maestras en el salón de clases. Ana María afirmó que *“era también como esa transición porque ellos iban generando ese proceso de madurez mental, el saber es que me toca clase, es que tengo que estar sentado, es que tengo eso, sigue la otra clase, ya viene la profe, la profe cambia de clase; y ahí estaba como el papel del docente, el desempeño del docente, ¿cómo haces tú como docente para recrear esa atención del niño? cierto. Entonces en cada cambio que hacíamos, para poder tener esa concentración, salíamos con una peluca de un color, con unas gafas, con narices, como para que ellos digan ‘¿qué pasó con mi profe? mira mi profe, cambió o ésta no es mi profe, ésta sí es’ Entonces ellos veían esas clases también lúdicas, pero de mucho aprendizaje, o sea, ellos eran concentrados a la pantalla; tan concentrados que por eso decimos que fue un proceso tan exitoso, por eso mismo, la ejecución y el desempeño que tuvo cada docente para mostrarse ante los niños”*. Así pues, ser maestra en la educación remota desveló un rol multifacético desconocido para muchas, es decir, maestras que debían ser actrices, guionistas, camarógrafas, reporteras, editoras de vídeo; y que, a la vez, debían abandonar la vergüenza o el temor para hacer presencia desde otras posibilidades pedagógicas y lúdicas.

De acuerdo con la RAE (2022), la palabra *metamorfosis* implica la “transformación de algo en otra cosa”. Al respecto, la situación emergente exigió del sector educativo una respuesta ante esta necesidad de cambio para dar continuidad en los procesos. El Colegio de la UPB en cabeza del Consejo Académico dispuso las orientaciones para la implementación de la ruta académico formativa en la virtualidad, de manera que la comunidad contara con claridades y estrategias para dar continuidad al servicio con calidad, brindando un acompañamiento oportuno a los estudiantes y a sus familias en este período de transición y adaptación.

En este orden de ideas, el primero de los objetivos que apunta a descubrir las huellas de la transformación está dividido en dos apartados correspondientes a la planeación por período y la planeación semanal. Tal y como se planteó anteriormente, “Estas técnicas de recolección de datos permitieron tener una mirada detallada de la constitución del proyecto no sólo desde su estructura, sino también desde la vivencia, desde su puesta en práctica, con los aciertos, desaciertos y modificaciones que iban surgiendo durante el proceso”. (p. 45), formatos que, en sí mismos, dan cuenta de las estrategias implementadas a nivel curricular, pedagógico y didáctico.

Ruta académica desde la virtualidad: directrices institucionales

El Colegio de la UPB inicia su inmersión en la virtualidad a través de la plataforma e-learning Teams que sustenta y permite el trabajo pedagógico y formativo en un nuevo escenario para la educación.

El Documento de Aprendizaje fue el medio conceptual para plantear y desarrollar las propuestas académicas de las diferentes áreas apoyado en el recurso de la plataforma Teams, se trató de una propuesta adaptativa flexible, integradora y estratégica que debía incluir actividades de aprendizaje, invitación a la ejercitación, generación de un producto de

aprendizaje y un proceso de evaluación formativa. El documento pensado de esta manera proporcionó suficientes recursos didácticos que permitieron al estudiante, en compañía de sus acudientes, tener espacios significativos de trabajo autónomo, de acuerdo al grado y a la edad.

Como puede verse en la tabla 2, hay una descripción sobre las “Categorías Conceptuales a trabajar en el proyecto lúdico pedagógico” (p. 51), allí se proponen Categorías Conceptuales en torno al desarrollo de competencias científicas, relacionadas con las Dimensiones del Desarrollo y los indicadores de desempeño. Esta transversalización de componentes en el Diseño Curricular permitió la articulación de propuestas de modo flexible, objetivo fundamental de la implementación de este formato de planeación.

Se destaca en este punto el apartado de “Indicadores de desempeño” es un elemento clave que indica explícitamente el grado de complejidad del trabajo por dimensiones según la naturaleza de éstas. Por ejemplo, la educación virtual facilitó algunos asuntos de carácter espontáneo, en tiempo real, gracias al recurso de la cámara, el micrófono y los ejercicios de participación durante encuentros sincrónicos, sin embargo, otras formas de trabajo exigían otro tipo de seguimiento, lo que implicó el diseño de material para desarrollar en casa, para la respectiva verificación de avances o dificultades de los estudiantes.

Al respecto, *“el documento presenta indicadores de desempeño que se van evaluando a medida que transcurre el proyecto (en el período académico), son las actividades o elementos observables dependiendo del propósito de cada dimensión. En el caso de las dimensiones del ser y la corporal, éstas son de carácter vivencial y se evidencian a partir de la interacción y la participación en contexto. En el caso de dimensiones cognitiva, comunicativa y estética, se proponen actividades que demuestran con evidencias el avance de los procesos de cada estudiante, por lo cual se requiere de elementos tangibles como guías,*

trabajos manuales y gráficos en todo tipo de formatos que sean factibles de ser enviados a la docente para su respectivo análisis”. Lo anterior, en palabras de las maestras, significó un reto, pues fue necesario tener en esta propuesta de educación remota a los padres de familia como aliados, acompañantes y guías en el proceso, en tanto ellos eran quienes garantizaban la disposición del espacio, materiales, fotocopias, complementaban con la ayuda hacia la atención y disposición y apoyaban en las orientaciones para el desarrollo de actividades de ejercitación. Para esto, el Documento de aprendizaje debía ser lo suficientemente claro y la comunicación asertiva con respecto a las indicaciones enviadas mediante la plataforma Teams.

Flexibilización para el grado preescolar (Edad y tiempo de permanencia Vs Contacto con pantallas).

Ahora bien, las actividades semanales que se retoman en la tabla 4 como instrumento para el análisis, dan cuenta de otro aspecto clave en la nueva propuesta académica: Los tiempos de ejecución dispuestos de manera estratégica para equilibrar los tiempos de conexión, para fortalecer la intencionalidad pedagógica de cada uno de los procesos y etapas que se proponen en los documentos de aprendizaje y garantizar la interacción entre docentes y estudiantes, se organizan las clases en dos modalidades: momentos sincrónicos y asincrónicos.

En dicha tabla se puede observar que el tiempo de conexión en clases sincrónicas es de máximo una hora. Esto responde a una flexibilización que es implementada por la edad de los niños, la capacidad en términos de atención sostenida y permanencia y la alta dependencia de los padres que la asistencia a clases genera. Por otro lado las propuestas para las actividades en tiempo asincrónico (previas y posteriores al momento sincrónico), dan cuenta de actividades motivacionales o complementarias a la clase sincrónica, propiciando un

acercamiento con recursos audiovisuales, ejercicios de familiarización o aprestamiento, de fácil comprensión para los niños.

En este sentido, y como se ha expuesto, “el ejercicio de sistematización de esta experiencia no es solamente poder demostrar qué fue lo que sucedió a nivel metodológico con el proyecto *“Guardianes al rescate del planeta”*, sino conceptualizar la experiencia de las maestras frente a la educación inicial en la modalidad remota y cuestionarse sobre las posibilidades, los retos y las falencias que supone esta educación emergente”. (p. 43). Aquí se evidencia la aprobación mencionada por las maestras en torno a la solicitud realizada para la adecuación (disminución de horas) en el horario para Transición, asunto que contribuyó a regular el contacto y sostener la motivación ante la expectativa del encuentro diario que posibilitaba la interacción con los otros. El reto para las maestras fue entonces encontrar el equilibrio en medio del ensayo y determinar la pertinencia de acuerdo a la respuesta de los niños y niñas. De esta manera logró consolidarse. Se puede decir que, a partir de un documento orientador, cobra relevancia la experiencia cotidiana, se vuelve praxis y se vuelve prueba de que no todo lo que se planeó en la “Ruta académica para la virtualidad” resultó funcional para todos los estudiantes del Colegio. Fue necesario repensar la educación inicial remota de acuerdo a sus propias necesidades.

Estrategias para estar conectados: Innovación educativa en el aula virtual

De acuerdo con las actividades nombradas en el ejercicio de planeación llevado a cabo en el documento de aprendizaje (tabla 4), puede evidenciarse un componente a destacar en esta etapa de implementación: Prácticas innovadoras que al involucrar recursos audiovisuales complementaron la labor de manera novedosa, práctica e interactiva con el medio digital. Teniendo en cuenta el interés y la fascinación actual por los dispositivos móviles con los que hoy en día interactúan los niños y niñas, era necesario usar ese pretexto

para incorporar elementos que consiguieran su atención, permanencia y participación. Es por ello que se observan allí recursos como juegos de ejercitación, recreación y repaso en páginas interactivas, canciones, coreografías alusivas a las categorías conceptuales y nociones generales desde las Dimensiones del Desarrollo, lo cual da cuenta de la articulación del currículo con la realidad en la que están inmersos los niños y niñas, la cual se puede desconocer. Como profesionales de la educación, es importante tener presente la actualización en torno a las prácticas educativas que se han llevado a cabo con anterioridad a esta situación, la cual permite reflexionar en torno al cambio de momento “inesperado” pero luego considerado como "necesario".

Pasando al último formato tomado como instrumento para el ejercicio de sistematización “*Planeación por Período*”, se tiene que éste aborda una serie de elementos abordados en la matriz de análisis desde los siguientes componentes: Datos Generales, Contextualización del Documento, Cuerpo del Documento, Producto, referencias y recursos, Seguimiento a la planeación. Al respecto, se retoma del apartado en mención el propósito del ejercicio de planeación: “*diseñar un proyecto lúdico pedagógico que basado en los intereses de los niños y niñas y las necesidades propias del contexto, permite desarrollar en los estudiantes las competencias para el grado y para el período en curso. El ejercicio de planeación hace parte de la estructura curricular que anticipa actividades pensadas de manera estratégica y específica para trabajar las nociones e ir haciendo seguimiento de los indicadores de desempeño que van dando cuenta de la adquisición de competencias. El ejercicio también permite la adecuada distribución y verificación del cumplimiento del plan de estudios y traza la ruta a seguir para el desarrollo del proyecto, teniendo en cuenta las categorías conceptuales, que son las líneas de trabajo*”.

El documento en mención orienta la planeación por semana a partir de las categorías conceptuales que se nombran allí, esto permitió ir desde una propuesta “macro” (plan de estudios del preescolar), pasando por una fundamentación teórica motivada por una pregunta orientadora que dinamiza la praxis en el objetivo del desarrollo de competencias científicas y “hacer un recorrido teórico y práctico sobre elementos de la ciencia como: el sistema solar, los seres vivos, los fenómenos naturales, el cuidado del planeta, los animales, entre otros[...] permitirle a los y las estudiantes de preescolar alcanzar una reflexión crítica sobre cómo ser un *guardián al rescate del planeta*” aspecto que se evidencia en la puesta en marcha de una propuesta “micro”, el plan de aula descrito en el documento de aprendizaje del que se habló con anterioridad y en la participación en el producto final del proyecto. Al respecto, la fundamentación del mismo se refiere a dos elementos centrales: “*i) profundizar en el conocimiento y aprendizaje de los niños y las niñas sobre las ciencias naturales y el medio ambiente, y ii) proponer una educación contextualizada que se enlace con la realidad contextual que rodea el entorno de la institución educativa y de la vida diaria de los niños y las niñas*”.

Impacto en las prácticas docentes

En consecuencia, para las maestras fue necesario corroborar la respuesta de los estudiantes y hacer seguimiento la implementación de la misma, de ahí que el elemento fundamental en este análisis documental es el apartado llamado “Seguimiento a la Planeación” (ver anexo) en el que se menciona que “*En el formato no se observa una especificación de la modalidad en que está pensado o diseñado el proyecto, sin embargo, al revisar el apartado del seguimiento a la planeación, puede verse cómo las docentes describen la situación de manera más específica en términos de avances, dificultades y*

acciones de mejora y articulan no sólo experiencias en modalidad remota, sino que también anexas los videos grabados como recursos de apoyo para complementar la propuesta”.

Lo anterior es evidencia de la pertinencia de las estrategias implementadas y si bien no todo es posible en la modalidad remota debido a la imposibilidad del contacto físico, sí se encontraron diferentes maneras de intervención para determinar un impacto positivo. Primero, discutir con los padres de familia los cambios o las transformaciones del currículo permitió que el trabajo en equipo fuera vital para el aprendizaje de los niños, y aunque había dudas y temores en un principio, esto fue contrarrestado con el permanente acompañamiento y las estrategias pedagógicas implementadas. Segundo, la falta de requerimientos o recursos en algunas ocasiones obstaculizaron el proceso, pero es finalmente el interés de las maestras por sacar adelante el proyecto, así, la metamorfosis de las prácticas se vuelve necesaria, pero su resultado logra impactar positivamente en la vida de los niños y las niñas.

8.2. Descubriendo el mundo científico desde casa

Ahora bien, con el propósito de describir cómo la propuesta lúdico pedagógica permite el desarrollo de competencias científicas en la primera infancia, se retomó el relato y la experiencia de las maestras recopilados en el grupo focal y el producto audiovisual final que corresponde a “*Notiguardianes*”. Es así como este apartado se compone de los aspectos claves del proyecto en su cambio de modalidad educativa, que facilitaron un aprendizaje científico desde casa.

La lúdica como vía de acceso al saber científico

Como se mencionó anteriormente, durante los últimos años ha habido un interés por parte del Gobierno por apoyar orientaciones educativas más sensibles frente a las necesidades de los niños y las niñas con respecto al desarrollo, el crecimiento y el aprendizaje. Es por ello

que el MEN ha dispuesto algunos documentos de orientación curricular que reconocen la práctica educativa como un ejercicio de participación y lúdica. Y si bien generalmente se reconoce ésta última como sinónimo de actividades con juegos, en realidad lo que se espera es permitir un escenario seguro de creación, recreación y sentidos para construir significados entre los niños, las niñas y el entorno educativo que faciliten las vías de desarrollo cognitivo, afectivo, social y emocional.

Al respecto del proyecto lúdico pedagógico *“Guardianes al rescate del planeta”* observamos que la lúdica ocupó un lugar vital para el desarrollo de las actividades sincrónicas y asincrónicas, especialmente por lo que ofrecía frente a la imposibilidad del encuentro corporal entre la maestra, el salón de clases y los niños y las niñas. No obstante, la presencia de este concepto no fue transversal ni fija, por el contrario, las prácticas lúdico pedagógicas de las maestras se transformaron a medida que la educación remota se organizaba en el Colegio de la UPB, es decir que, en cada una de las etapas mencionadas en el apartado anterior la lúdica se configuró diferente y respondió a necesidades distintas.

Etapas 1. Planeación de la propuesta pedagógica

Durante esta etapa no es posible observar cómo se lleva a cabo la lúdica como práctica educativa ya que fue un período de organización institucional. A pesar de ello, el proceso de planificación y planeación docente demuestra que desde el primer momento el proyecto tuvo fines lúdicos, ya que como lo planteó Ana *“fue un proceso también que se trató de que fuera muy lúdico, muy creativo, un proceso de disfrute”*. Sin embargo, cabe aclarar que, si bien los lineamientos públicos del MEN apuestan por este tipo de educación inicial, existen instituciones educativas que no adoptan esta sensibilidad frente a las necesidades de la infancia por su tendencia a modelos educativos más tradicionales y escolarizados. Por lo tanto, como lo menciona la maestra Ana *“siempre hemos tenido ese*

voto de confianza por parte de los líderes. Qué sucede, la estructura de Medellín y la estructura de acá de Marinilla es diferente, porque nosotros somos un colegio más tipo campestre y allá es un colegio que son de más cimientos. A nosotros siempre nos han dado la vía libre sobre estas planeaciones para estructurar una acción evaluativa, para reestructurar una propuesta de enseñanza-aprendizaje, para estructurar una planeación. Entonces con ese aval que nosotros tenemos qué hacemos: elaboramos, organizamos”. De esta manera, las maestras le sugirieron a los coordinadores un proyecto que abarcara la realidad contextual que rodea a los niños y las niñas, apostando por un conocimiento conjunto de lo que es el medio ambiente y el planeta tierra (a través de la construcción de un rol simbólico como lo es ser un *Guardián del planeta*). Así, se evitó proponer una educación rígida de aprendizajes conceptuales o teóricos, sino que, como lo sustenta la Competencia del Preescolar del colegio, se pudiesen fijar un desarrollo integral por dimensiones.

Etapas 2 y 3

Retomando a Tonucci (1995), la comprensión de la ciencia en la primera infancia se orienta principalmente a la construcción de hipótesis explicativas sobre el mundo que nos rodea, que en la mayoría de casos comparte formas de explicación con los científicos. En pocas palabras, se trata de una invitación hacia la infancia desde la investigación y la experimentación. Esta idea también la profundiza Furman (2016) con su comprensión del pensamiento científico como una competencia infantil que sostiene la curiosidad, la capacidad de asombro y la flexibilidad como puntos claves en la perspectiva del contexto natural que rodea la vida de los niños y las niñas. Por otro lado, no sólo es necesario desarrollar la sensibilidad infantil frente al mundo, sino facilitar diferentes experiencias enriquecedoras que apunten a la adquisición de otras competencias que atraviesan el saber científico, como por ejemplo la exploración del medio como pilar de la educación inicial que ofrece un conjunto de posibilidades para que el infante interactúe con los aspectos físicos,

biológicos, sociales y culturales de su mundo, a la vez que constituye una óptica subjetiva y un saber sensorial y cognitivo de que se está dispuesto para él.

Así pues, de acuerdo al relato de las maestras *“de pronto tuvimos nosotros por ventaja el lugar de vivienda, cierto, porque eso permitió que fuera más exploratorio para ellos. Entonces ver que todos estábamos encerrados y que de pronto la profe salía a la zona verde y que la profe salía a buscar y encontraba ciertos tesoros, que encontraba cuando trabajamos también las frutas, las verduras, y todo lo hacíamos vivencial. Para ellos era mágico, sí, de saber cómo yo estoy aquí encerrado y mi profe puede salir y mi profe puede observar, puede disfrutar de ciertas cosas, ehh; por eso te digo, contando con el espacio en que vivíamos”*. En vista de que pandemia impidió el encuentro corporal en el salón de clases, las maestras se esforzaron por diseñar actividades en las cuales los niños y las niñas pudieran continuar con la exploración del medio aunque no pudiesen salir de casa, de ahí que, conocer sobre elementos de la naturaleza como el reino vegetal o animal y luego poder ver los recursos audiovisuales que Ana y Juliana grababan al salir de casa, se constituyeran como prácticas lúdicas emergentes que facilitarían un acercamiento al contexto de sus estudiantes, donde se pusiera en escena la curiosidad, creatividad, reflexión y experimentación; puesto que los niños y las niñas podían hacerse preguntas sobre lo compartido por las maestras y hacer hipótesis sobre las situaciones expuestas y la semejanza de ello con su propia vida y entorno familiar *“yo recuerdo muchos de los comentarios que los niños me hacían, que decían “profe tú eres mágica, ¿cómo que estamos en pandemia y tú hiciste un video afuera? ¿cómo que estamos en pandemia, entonces tú cómo haces?” porque por lo general los niños que teníamos en ese entonces siempre estaban como en apartamento, cierto, en lugares más bien cerrados que no les permitían a ellos mucho, muchas salidas, mucha ejecución [...] el tema del proyecto se prestaba para que nosotras pudiéramos llevarles ese entorno con el cual ellos no contaban, a la casa a través de un video”*.

Adicionalmente, Furman (2016) reflexiona sobre la importancia de que el pensamiento científico sea una competencia que no esté fuera de la vida social, es decir, que tenga lugar en el encuentro con los otros, específicamente con los agentes educativos y los niños y las niñas. En este sentido, que los acudientes estuviesen dispuestos a sostener el vínculo escuela-familia, ya que el interés por la exploración del medio, la creación de hipótesis, la investigación y la experimentación fueron componentes que las maestras transmitieron a las madres y los padres para que hubiese un espacio científico en casa *“el conocimiento científico porque se les invitó a ellos mucho a la parte de investigación, cierto, entonces “van a consultar en casa” y ahí cuando decíamos van a consultar, van a exponer, ellos ya tenían esa puerta abierta al conocimiento donde tenían que hacer un proceso: ir a buscar y en esa búsqueda inicia un proceso de investigación, cierto. Claro, en ese proceso de comparación entonces ahí los niños afianzaron mucho esa independencia también de saber por ejemplo uno a mí me decía: profe, mi mamá no me pudo ayudar, pero me presentó el microfonito y yo le hablaba al micrófono y el micrófono me mostraba, cierto, entonces necesitaban algún video, entonces (imita la acción de los niños y las niñas) “¿qué son los animales domésticos?, yo le hablaba y ahí mismo salía el videito” entonces ellos afianzaron mucho”*.

Por otra parte, Puche et al. (2009) describen la lógica detrás del desarrollo de competencias y demuestran cómo en la infancia se pasa de un ‘saber’ a un ‘hacer’ que luego se transforma en el ‘saber hacer’ que es tan importante en los escenarios educativos. Por consiguiente, la irrupción de la pandemia en el mundo social de los niños y las niñas implica que esas competencias que muchos estudiantes poseían se movilizaran o potenciaron para dar respuesta a la nueva forma de relacionarse con el aprendizaje y con el mundo científico. Como lo dice la maestra Juliana, hubo conquistas más allá de lo científico que fueron evidenciadas de manera constante en las intervenciones espontáneas que los niños hacían

durante las clases, ya que no sólo se aprendió sobre ciencias naturales, medio ambiente y planeta tierra, sino que “*en cuanto al manejo de la tecnología como tal... eso fue un aprendizaje*”. Es por ello que, no sólo hubo un desarrollo de habilidades científicas, sino que los niños y las niñas aprendieron sobre tecnología y herramientas digitales para el acceso del conocimiento. No obstante, cabe aclarar que este aprendizaje fue logrado debido a las actividades lúdicas de las maestras, ya que sin las propuestas de juego y la creatividad de Ana María y Juliana no se habrían diseñado espacios sensibles al interés y el saber de cada estudiante.

Guardianes y reporteros de la ciencia

La experiencia del proyecto lúdico pedagógico “*Guardianes al rescate del planeta*” en la virtualidad, permitió interpretar el alcance en términos del desarrollo de competencias científicas en la primera infancia. Si bien, esta afirmación resulta ser el punto al que se quiere llegar, durante el proceso, tanto los niños como las docentes fueron construyendo ese camino, haciendo uso de recursos tecnológicos, estrategias didácticas y creativas poco convencionales y trabajo en equipo con los padres de familia, elementos que facilitaron la transición de la modalidad presencial a la remota, como se ha mencionado hasta el momento.

Ahora bien, en el ámbito educativo, se busca que todo proceso tenga un resultado que demuestre el cumplimiento de los objetivos propuestos. En este caso, para las docentes que lideraron el proyecto se trataba de dar a conocer a la comunidad un producto que respondería a la pregunta orientadora del mismo, adicionando a ello el desafío de hacerlo desde la virtualidad. Así fue como surgió la propuesta de la grabación del video “*Notiguardianes*” en el cual los niños y niñas expresaron sus aprendizajes. Su rol más allá de ser reporteros del saber, consistió en compartir a la comunidad su propia experiencia. En sí, podría decirse que la estrategia de participación en el video, daría cuenta a la comunidad de la adquisición de

competencias, si se tiene presente nuevamente la definición de este concepto desde Purché et al. (2009):

Las capacidades generales que posibilitan los ‘haceres’, ‘saberes’ y el ‘poder hacer’, que los niños manifiestan a lo largo de su desarrollo. Estas capacidades surgen de la reorganización de sus afectos y conocimientos al interactuar con los otros, con sus entornos y con ellos mismos” (p. 16).

En este sentido, se tiene en cuenta un entorno de aislamiento que implicó aprender desde casa, pero en permanente interacción con el saber desde las diferentes experiencias lúdicas que fueron llevadas a cabo (ver ejemplos en anexo). Al respecto, es importante mencionar que dentro de la Dimensión cognitiva, que es rectora del proceso, se buscó potenciar el desarrollo del pensamiento lógico a través de dispositivos básicos del aprendizaje, nociones y habilidades que le posibilitaron la interacción, la experimentación, la observación para la comprensión y aplicación de los saberes y al mismo tiempo, les permitió empoderarse del rol de ciudadanos del mundo, la sensibilizarse ante la toma de conciencia y las acciones de las que son responsables en la cotidianidad, resaltando la importancia de las estrategias de reducción del riesgo o impacto ambiental en los diferentes contextos en los que los niños y niñas están inmersos.

Es interesante que, en este punto del ejercicio de la sistematización, se puedan traer a colación nuevamente los planteamientos de Jara (2018) cuando menciona que este proceso permite:

Comprender en mayor profundidad cómo se interrelacionan los diferentes elementos que entraron en juego a lo largo de las distintas etapas de la experiencia: cuáles fueron los elementos constantes y cuáles los ocasionales; cuáles quedaron sin continuidad en el trayecto y por qué fue que eso ocurrió; ayuda a identificar cuáles

componentes (decisiones, recursos, opciones) incidieron en que se crearan nuevas pistas o líneas de trabajo; también podremos ver los vacíos o complicaciones que se han ido arrastrando recurrentemente (p. 88).

En consecuencia, el producto creado es una muestra de la interrelación de la que habla Jara, entre los saberes, las vivencias y la puesta en práctica en contexto. Los niños y sus familias se las ingeniaron para llenar de sentido la muestra grabada, no sólo de manera creativa, sino también coherente con la manera particular en que las comprensiones se dieron para los participantes. En sus propias palabras, dieron cuenta de las diferentes etapas de la experiencia y puede verse una secuencia en la que cada una aportó de manera significativa al objetivo general del proyecto lúdico pedagógico.

Por otro lado, las “nuevas líneas de trabajo” que menciona Jara hacen referencia a la propuesta novedosa que significó el reto de educar en la virtualidad, que implicaba repensar el acto educativo de maneras que hasta el momento no habían sido consideradas, pero que al ser extraordinarias mostraron nuevos caminos dentro de la apuesta educativa. De este producto se hará un análisis en torno a las competencias científicas en la primera infancia.

Descripción de la actividad

El vídeo corresponde a la actividad final del proyecto “Guardianes al rescate del planeta” que tuvo como objetivo socializar los trabajos de los niños y las niñas de preescolar del Colegio de la UPB, sede Marinilla. Para llevar a cabo la presentación audiovisual, se diseñó un noticiero llamado “Notiguardianes”, propuesto por las maestras para recoger la experiencia de las categorías conceptuales trabajadas (el sistema solar, los seres vivos, los elementos de la naturaleza, los reinos, los factores antrópicos, entre otros), además de validar el aprendizaje de competencias científicas durante el período académico. De esta manera, los niños y las niñas asumieron el rol de “investigadores reporteros” para compartir con la

comunidad las experiencias vividas desde la realidad de sus propias casas y sus prácticas cotidianas; así como sus costumbres, rutinas y pensamientos frente a la problemática ambiental, teniendo en cuenta su postura sobre la situación y las acciones preventivas que pueden reconocer e implementar desde su posición de ciudadanos del mundo.

La metodología de la actividad consistió en: i) asignar a cada estudiante una de las categorías trabajadas y ii) preparar una intervención audiovisual creativa. Finalmente, los acudientes estaban encargados de comunicarse con las maestras para la entrega del material, ya que éstas se encargaron de la edición del noticiero. Adicionalmente, las maestras asumieron el rol de moderadoras/presentadoras, ya que daban paso a cada una de las experiencias, generando un hilo conductor en la actividad.

Considerando las competencias a trabajar en el preescolar y los resultados obtenidos durante el desarrollo del proyecto, es posible afirmar que hubo un alcance significativo para los agentes educativos involucrados en “Guardianes al rescate del planeta”, siguiendo el “Modelo de Buenas Prácticas” que propone Furman (2016) en el cual hace alusión a elementos como *“la contextualización del aprendizaje, la participación en prácticas auténticas y la necesidad de ofrecer espacios de intercambio y reflexión para hacer el pensamiento visible”* (p. 50). Gracias al ejercicio de observación y seguimiento de las maestras, se evidenció cómo los y las estudiantes desarrollaron competencias científicas y tecnológicas al participar del proyecto, a la vez que lograron transformar su cotidianidad para identificar las acciones a implementar en el cuidado del medio ambiente.

Categorías de análisis en torno a los propósitos educativos

Para llevar a cabo el análisis del vídeo, se plantean a continuación cuatro categorías que permitieron evidenciar el propósito y alcance del proyecto lúdico pedagógico “Guardianes al rescate del Planeta” en términos de competencias propuestas para el grado:

a). Competencia del preescolar: De acuerdo al formato de planeación por período del Colegio de la UPB, cada grado escolar contó con una descripción clara de las competencias que se esperan desarrollar. Así, esta categoría pretende señalar: i) el reconocimiento que alcanzan los niños y las niñas en relación a su individualidad y la del otro, en un entorno comunitario; ii) el acceso a dinámicas escolares desde la experiencia lúdica en el desarrollo físico, cognitivo, comunicativo, estético, ético y espiritual; iii) el impacto de las dimensiones del desarrollo en la resolución de situaciones de la vida cotidiana.

El proyecto lúdico pedagógico “*Guardianes al rescate del planeta*” se consolidó como el pretexto para llevar la realidad del mundo real a los hogares de los estudiantes, de ahí que el despliegue de las categorías permitió conocer los diferentes elementos considerados fundamentales en la transversalización del saber desde las dimensiones del desarrollo. Cabe anotar que, aunque no fue posible estar en contacto directo con los demás compañeros y docentes, desde su propia individualidad los niños lograron dinámicas de participación y concertación, gracias a la implementación de las clases sincrónicas y demás actividades que a través de la pantalla daban la ilusión de estar en un colectivo.

b). Competencia de investigación: Esta categoría pretendió dar cuenta del desarrollo de habilidades de investigación en los niños y las niñas, a través de las narraciones que hicieron los niños y niñas sobre las experiencias de exploración y descubrimiento que se llevaron a cabo durante el proyecto. Por ende, se señalan allí: i) la interacción con el entorno cotidiano desde el rol de investigador y ii) el proceso de investigación y reflexión sobre el conocimiento del medio ambiente (evidencias sobre la comprensión de las categorías conceptuales) como elementos fundamentales en este ejercicio.

Desde el punto de vista didáctico, se puede ver que los conceptos rectores en el proyecto no sólo fueron introyectados, sino también puestos en práctica, privilegiando

procesos como la exploración, la observación, la formulación de preguntas, el seguimiento o registro de los diferentes procesos o fenómenos que se iban abordando, desde el paradigma cualitativo, contemplando el impacto socio ambiental que se puede tener en los niños, todo esto se puede observar en el video realizado, en el cual se aprecia un proceso deductivo, es decir, fue desde lo general a lo particular, para que los niños adquirieran una comprensión de manera progresiva sobre la diversidad del mundo. En palabras de Cañan de León (1999)

“La capacidad investigadora dota al ser vivo de la posibilidad de a) percibir la naturaleza problemática de determinados cambios o procesos ambientales, b) ensayar nuevas respuestas ante ellos y, c) contrastar en la práctica el valor de estas nuevas posibilidades e incorporarlas o no al repertorio de conductas habituales del individuo” (p. 16).

Se observa a través del noticiero “*Notiguardianes*”, que el trabajo realizado en torno al desarrollo de la capacidad investigadora se reflejó de manera directa, en tanto se acercan al ejercicio investigativo, reconociendo los fenómenos y elementos fundamentales del planeta, lo que les permitió no sólo pudieron afianzar conceptos básicos articulados a las categorías conceptuales, sino evidenciar una postura por convicción, una intencionalidad frente a la incorporación de nuevas prácticas en el hogar para aportar a la situación problemática expuesta.

c). *Pensamiento científico*: Entendiendo este concepto como la capacidad de sostener y desarrollar la curiosidad y el sentido de maravilla por el entorno que rodea a los niños y las niñas, la intención fue desarrollar: i) modos de pensar y razonar basados en la evidencia, ii) flexibilidad del pensamiento, iii) el deseo de seguir aprendiendo y iv) el planteamiento de hipótesis y la resolución de problemas por medio de actividades mentales y físicas, a través del video se pueden comprobar los modos en que se desarrolla el pensamiento científico, lo

cual fue visible a través de dispositivos básicos de lenguaje y de habilidades que posibilitaron la interacción, experimentación, observación y aplicación/demostración de saberes desde la perspectiva teórica conocida como “cognición situada” que enfatiza que el pensamiento siempre sucede en contexto, es producto de la realidad en la que está inmerso el individuo y que corresponde a la misma cultura. Al respecto de este enfoque, Camargo et al. (2014) plantean que

Esta experiencia de actuar y de relacionarse en el tiempo y en el espacio con las personas, objetos, situaciones, sucesos y contextos, propicia un proceso de construcción de sentido de lo que es y pasa en el mundo, y de lo que implica habitar en él (p. 15).

Para el caso del proyecto, el aprendizaje correspondió a la situación de pandemia que se vivía en todo el planeta, lo que condujo a la reflexión sobre las posibilidades de acción que tenemos como seres humanos responsables del impacto.

d). *Articulación entre pensamiento científico y tecnológico:* En esta categoría se analizó cómo, en la primera infancia, la capacidad de asombro por el mundo y el rol de experimentador convergen constantemente, puesto que los niños y las niñas no sólo intentan comprender el entorno que les rodea, sino que experimentan para intentar producir efectos o resultados, y así cuestionar las enseñanzas para evaluar si es correcta. Por ello, se señala: i) el aprendizaje de la ciencia por medio de herramientas tecnológicas y ii) el desarrollo de habilidades científicas y tecnológicas por medio del “aprender haciendo”. En este sentido tomamos como referencia los planteamientos de Camargo et al. (2014) cuando mencionan que “las niñas y los niños nacen con la capacidad de darle sentido al mundo, por lo cual se requiere que en todos los entornos en los que transcurre su vida, se impulse y se avive su curiosidad” (p. 14). La experiencia en mención es muestra de la articulación entre ciencia y

tecnología, lo que dió lugar a una propuesta innovadora y significativa de la cual ellos mismos dan cuenta en sus propias palabras y en compañía de sus padres (detrás de cámaras) como facilitadores de todo el proceso.

Luces, cámara y acción: Pensamiento y habilidades en contexto

Para la realización del producto audiovisual *Notiguardianes*, se tuvieron en cuenta 4² de los 16 estudiantes que participaron, ya que éstos evidenciaron de manera explícita el impacto generado en relación con las competencias científicas propuestas. Se corroboró en esta muestra, el desarrollo de competencias científicas, articuladas a las competencias tecnológicas en el marco del desarrollo de las dimensiones integradas trabajadas en el grado preescolar. Esta es la conquista de una meta nada fácil en un tiempo de incertidumbre frente a la continuidad y calidad de la prestación del servicio educativo en modalidad remota. De estos hallazgos se hablará a continuación.

Julieta

En el vídeo, encontramos a Julieta de 5 años, encargada de realizar su presentación sobre los reinos de la naturaleza, específicamente el reino fungi y mónera. La intervención se lleva a cabo en un espacio de la casa designado como “laboratorio”, debido a que cuenta con un escritorio, un microscopio, implementos de laboratorio, diferentes cajas de petri con muestras de hongos y bacterias, a la vez que una pared decorada con imágenes y dibujos de microorganismos. Adicionalmente, Julieta se encuentra vestida como una reportera y se sirve

² Para realizar el análisis debía accederse a la producción audiovisual de *Notiguardianes*, por lo cual debía contarse con el consentimiento de los padres de familia para utilizar la presentación de cada niño. Así, los casos elegidos se seleccionaron por conveniencia, ya que sus acudientes facilitaron las imágenes y videos y brindaron su consentimiento informado para el uso de los mismos con fines investigativos.

de la ayuda de su madre para presentar³.

Al respecto del análisis de las categorías, se puede evidenciar que: la estudiante desarrolla habilidades cognitivas y comunicativas que le permiten realizar la presentación, articulando su contexto cotidiano con las temáticas conceptuales a explicar. En el vídeo, se observa que Julieta se sirve de las herramientas científicas que tiene su mamá en casa para realizar la explicación sobre los hongos y las bacterias, reconociendo que en su contexto cercano estos microorganismos existen y pueden afectar su salud e integridad. Teniendo en cuenta que la actividad se desarrolló en el período de aislamiento social por el Covid-19, la estudiante demuestra cómo el lavado de manos se constituye en una acción que puede prevenir la propagación o el contagio de bacterias o virus. Al respecto de las habilidades científicas y tecnológicas, la estudiante demuestra su experiencia de descubrimiento, procesamiento y razonamiento; dado que ubica una clasificación secundaria en torno a las bacterias. Es decir, identifica bacterias que son adecuadas para el organismo debido a que ayudan a que el organismo posea un funcionamiento adecuado. A su vez, expone ejemplos relacionados con el consumo de alimentos que pueden ayudar con la presencia de bacterias sanas.

Finalmente, hay lugar para la cognición situada, ya que su aprendizaje sobre el reino fungi y mónera está reforzado por las posibilidades que le brinda su entorno para experimentar y comprobar hipótesis. De tal manera, Julieta no sólo aprendió sobre las formas que tienen ciertas bacterias, sino que está en la capacidad de reconocer el tipo, de acuerdo a cómo lucen en las cajas de petri dispuestas en su laboratorio en casa.

Verónica

³ El caso de Julieta evidencia cómo el contexto puede articularse con el desarrollo del pensamiento científico. Por ejemplo, contar con la experiencia de su mamá como científica le ayuda a acercarse al tema desde su cotidianidad, considerando su curiosidad. Además, contar con una consigna tan abierta y libre, permite justamente evidenciar cómo lo pedagógico puede articularse con lo lúdico desde la creatividad.

En el vídeo, encontramos a Verónica de 5 años, encargada de realizar su presentación sobre los elementos de la naturaleza: agua, aire, tierra y fuego. Si bien la intervención se lleva a cabo en su casa, la estudiante se encuentra vestida como si fuera una exploradora. Los elementos presentes en su explicación son: un vaso con agua, una vela, un matero reciclable con tierra y un silbato de fiesta.

Al respecto del análisis de las categorías, se puede evidenciar que la estudiante posee un buen desarrollo en el campo cognitivo, comunicativo y corporal. Se sirve del lenguaje oral y los gestos para demostrar su aprendizaje y explicar ciertas características de los elementos de la naturaleza. Es posible afirmar que, durante la duración del proyecto, las clases orientadas a las dimensiones de comunicación y corporalidad le ayudaron a la estudiante a desarrollar un nivel alto para expresarse mediante el tono corporal, articulando con una expresión oral muy fluida y comprensible. Adicionalmente, Verónica desarrolla habilidades del pensamiento científico y tecnológico tales como la experimentación, el planteamiento de hipótesis y la comprobación por medio de evidencias. En su vídeo, la estudiante anexa un registro fotográfico sobre los experimentos y actividades científicas relacionadas con cada elemento de la naturaleza; por ejemplo, al hablar sobre la tierra y el agua, Verónica muestra fotos sobre el procedimiento primario para preparar la semilla del aguacate, para luego proceder a la siembra y el cultivo, teniendo en cuenta un aprendizaje contextualizado y conocido para ella. A pesar de que no existe la posibilidad de explorar el medio físico, se puede cultivar la capacidad de preguntarse y maravillarse por los fenómenos de la naturaleza. En el vídeo, se observa cómo la estudiante articula los saberes teóricos del período académico con los materiales que tiene al alcance, desarrollando modos de pensar y razonar flexibles. A su vez, Verónica finaliza su participación con una pregunta sobre cómo aprovechar los cuatro elementos para cuidar del planeta, lo que demuestra su capacidad de situarse en el rol de guardiana y de reflexionar sobre lo que implica ser un ciudadano consciente.

Mariana

En el vídeo, encontramos a Mariana de 5 años, encargada de realizar su presentación sobre los factores antrópicos de la naturaleza, centrándose específicamente en: la contaminación y la deforestación. Para explicar este tema, la estudiante aprovecha los apuntes y dibujos de su cuaderno.

Con respecto a las competencias de preescolar e investigación, se observa que la estudiante fue capaz de reconocer el impacto que tienen las acciones individuales y colectivas en el deterioro del medio ambiente. A su vez, es capaz de comunicar adecuadamente su razonamiento y pensamiento sobre acciones específicas que contribuyen a la contaminación. Por ejemplo, al retomar la decisión de su vecino por quemar tierra, la estudiante señala cómo el proceso de combustión genera contaminación aérea que afecta no sólo al planeta, sino a la comunidad cercana. Además, puede reflexionar sobre los pasos a seguir para evitar quedar expuesta a este riesgo. En relación con el desarrollo del pensamiento científico, se observa en Mariana su disposición por continuar con el desarrollo de la curiosidad y el sentido de maravilla por el entorno que la rodea. Asimismo, al reconocer su rol como guardián del planeta es capaz de reflexionar y razonar sobre posibles soluciones o contribuciones, no sólo considerando lo aprendido durante el proyecto, sino retomando la evidencia que provee su contexto cercano. Por otro lado, la invitación que realiza a sus compañeros y compañeras para cuidar del medio ambiente, demuestra que es capaz de hipotetizar sobre qué es lo que está afectando al mundo y proponer acciones de mejora, tales como: recoger la basura que tiran los humanos, las basuras de los dulces y las comidas; y cuidar los ríos y bosques.

En el caso de Mariana, su presentación no contó con una integración entre lo científico y lo tecnológico desde el uso de herramientas audiovisuales, pero sí desde el “aprender haciendo”, ya que al usar sus apuntes para explicar sobre los factores antrópicos

demuestra que el aprendizaje ha sido el resultado de un proceso de evaluación y reflexión, y que más allá de repetir un tema que se le asignó, ella logró asociarlo con su propia capacidad de asombro y su rol de experimentadora.

María Celeste

En el video, encontramos a María Celeste de 6 años, a ella le correspondió la temática sobre las 3Rs. Inicialmente hace una introducción mencionando en sus palabras el impacto positivo de reciclar. Paso seguido, explica detalladamente cada uno de los significados de las 3Rs, dando ejemplos con objetos concretos para cada caso. Ella misma viste, para esta demostración, un vestido fabricado con papel, lo que parece hacer alusión a la temática que está desarrollando.

Teniendo en cuenta el análisis de las categorías, se puede evidenciar que María Celeste no sólo evidencia a través de su discurso los procedimientos, sino que además acompaña con demostraciones concretas, apoyándose de imágenes para cada categoría, esto es una muestra de las competencias adquiridas desde la Dimensión Comunicativa; por otro lado, al ejemplificar la separación adecuada de residuos teniendo como referencia un código de colores de los recipientes que se utilizan para esta clasificación y correspondencia, da cuenta de las nociones adquiridas sobre las características de los objetos y de esos residuos específicamente, para analizar y concluir cuales son aprovechables y cuáles no. Estos son elementos que desde la Dimensión Cognitiva se ven fortalecidos y por lo tanto, aplicados en situación. Finalmente, cuando ella propone tips en torno a las estrategias de las 3Rs (Reducir, reutilizar y reciclar) para contribuir al beneficio del medio ambiente a través de propuestas basadas en esta metodología. Se entiende que hay una comprensión sobre el manejo de situaciones y resolución de conflictos, desde las Dimensiones ética y socioafectiva. Al respecto de las competencias científicas y tecnológicas, se observa que la estudiante finaliza

su intervención hablando sobre recomendaciones o tips, mencionando acciones que hacen parte de la cotidianidad de los hogares y que además involucran dispositivos electrónicos y tecnológicos que son usados en la mayoría de los hogares, lo cual da cuenta de una comprensión sobre las consecuencias negativas del mal uso de los recursos.

Para finalizar su vídeo, María Celeste menciona a través de un apoyo visual (imagen impresa con la que interactúa), las consecuencias o efectos positivos que beneficiarán al medio ambiente si se toman las acciones correctas que corresponden al cuidado y al aprovechamiento de los recursos y residuos. Éstas son conclusiones que dan cuenta de la comprensión sobre la importancia de modificar las prácticas desde el hogar.

Al recoger la experiencia vista desde las cuatro niñas mencionadas, se puede evidenciar que, a simple vista, se lograron los objetivos propuestos a nivel de las categorías conceptuales trabajadas. Pero sin duda lo más valioso de la experiencia de Notiguardianes, fue la expresividad y naturalidad de las participantes al hacer su reportaje, elementos que dan cuenta, no sólo comprensión y apropiación de las temáticas, sino de la capacidad de demostrar la aplicación en contexto de las ideas y procedimientos que van desarrollando en el video, como consecuencia de los aprendizajes obtenidos. La muestra seleccionada para determinar las conclusiones frente al objetivo de la sistematización corresponde a la visualización de casos que evidencian el logro tangible del propósito educativo en torno a las competencias científicas. Esta conquista no fue observada en todos los niños; en algunos casos, se notaba que había una preparación rigurosa, un discurso planeado por los padres y memorizado por ellos, pero cabe resaltar que en su gran mayoría se denota la construcción de un pensamiento crítico que les permite expresar situaciones, dar a conocer factores causales y plantear soluciones de acuerdo al rol y a la responsabilidad que va construyendo como seres humanos.

8.3. Detrás de la pantalla: los desafíos ocultos de las maestras en la virtualidad

Finalmente, la línea de tiempo narrativa, la descripción del proyecto durante el grupo focal y el recuento de la experiencia de las maestras en el documento de “Análisis del Seguimiento a la planeación” (ver anexos) demuestra que fue posible llevar a cabo el proyecto lúdico pedagógico, sin embargo, hubo algunos retos o desafíos que aparecieron durante la transformación de las prácticas de las maestras. Por lo tanto, este apartado se enfoca en abordar los desafíos desde tres miradas: i) maestra - familia, ii) maestra - niño - tecnología y iii) maestra - educación remota.

Una alianza necesaria: la unión entre las maestras y las familias

Diferentes autores hablan sobre la importancia de establecer un vínculo cercano entre la institución educativa y el entorno familiar para el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas en la primera infancia. Específicamente, Bronfenbrenner (1987) expone el concepto de mesosistemas como “un conjunto de relaciones entre dos o más entorno, en los que la persona en desarrollo participa de manera activa” (p. 233), es decir, sobre cómo el niño interactúa en diferentes sistemas, como lo son el familiar y el escolar. No obstante, el autor enfatiza sobre los tipos de interacción o conexiones posibles que se generan en esta tríada (niño - familia - maestra), los cuales son:

La participación en entornos múltiples que es la forma más elemental de conexión, tiene lugar cuando la misma persona realiza actividades en más de un entorno. Puede definirse la participación en entornos múltiples como la existencia de una red social directa.

La vinculación indirecta cuando la misma persona no participa de una manera activa en ambos entornos, aún puede establecerse conexión entre ellos a través de un tercero, que funciona como vínculo intermediario entre las dos personas de los entornos. Las personas no se encuentran cara a cara, así que sería como una red de segundo orden.

La comunicación entre entornos con mensajes que se transmiten de un entorno a otro, con la intención de proporcionar información específica a las personas del otro entorno. La comunicación tiene diferentes formas, vía telefónica, cara a cara, mensajes escritos, notificaciones o anuncios, etc. La comunicación puede ser unilateral o bilateral (p. 233 - 234).

De este modo, niños y niñas transitan en diversos escenarios socioculturales donde requieren el acompañamiento de las figuras primarias y secundarias para alcanzar vías de desarrollo integral, lo que supone que en el caso del proyecto lúdico pedagógico los padres o cuidadores tendrán que vincularse con las maestras del Colegio de la UPB para establecer cuáles son las apuestas esperadas en común relacionadas con las conquistas de la primera infancia. Sin embargo, por lo general el vínculo que se establece con el colegio es indirecto, ya que suele ser sólo un padre o acudiente quien asiste a las reuniones de familia o los eventos escolares, así como ciertos estudiantes no logran mostrar mucho interés por lo que sucede dentro del salón de clases (a veces por su ingreso reciente al colegio o porque le cuesta vincularse con el modelo educativo de la institución).

Con la llegada de la pandemia, no sólo se transforman las prácticas de las maestras sino el vínculo que se ha establecido entre las familias y el colegio, ocasionando tensiones y desafíos en torno a cómo se concibe la educación a distancia. En un primer momento se presenta el proyecto desde lo remoto: *“la experiencia de la transformación para presentarla a las familias fue todo un proceso porque obviamente los papás tenían muchos temores en*

cuanto a bueno, cómo vamos a hacer”, lo que ocasiona que el vínculo sea más directo ya que se traslada el salón de clases a la casa e involucra más a los acudientes en el proceso de enseñanza.

Sin embargo, el primer desafío aparece en torno a cómo la enseñanza convoca conocimientos, prácticas y recursos que pareciera que sólo poseen las maestras *“en algún momento te comenté que por ejemplo en mi caso como que me surgió así todo el deseo pues como por hacer algo diferente porque uno de los papás estuvo muy molesto, o sea él abiertamente manifestaba ‘es que nosotros no tenemos la pedagogía, es que nosotros no somos docentes, es que cómo se les ocurre nosotros tenemos un trabajo, tenemos que estar al pendiente de los hijos y ahora sentarnos a hacer planas, a hacer cosas; o sea, eso no es sano, el colegio...’ bueno, como demandando pues como más opciones al colegio”*. No obstante, el autor refiere que hay un potencial evolutivo cuando se logra la vinculación directa entre estos entornos ya que se adquiere la compañía de las figuras primarias o secundarias (que además ya han participado del entorno escolar, por ejemplo).

Así, eliminar ese primer desafío supuso explicar y acompañar a los padres de familia en el proceso de comprensión sobre las posibilidades que ofrecía la educación remota y el proyecto para favorecer el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas, lo cual tuvo un buen efecto, dado que el padre antes mencionado y los demás que conformaron el grupo, señalaron todo el tiempo lo agradecidos y seguros que se sintieron al estar asesorados desde todos los frentes por las maestras. Adicionalmente, suponía adoptar la mirada de Hodges et al. (2020) sobre los acudientes como mediadores o facilitadores, es decir, como agentes educativos emergentes que tienen un conocimiento sobre las ciencias naturales y el medio ambiente, que puede no ser científico o teórico, pero que puede enseñar a los niños y las niñas.

A su vez, un desafío secundario del vínculo directo en el mesosistema maestra-familia se relaciona con la demanda o el pedido de los padres de familia o acudientes en torno a las expectativas sobre el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas: *“los padres de familia, muchos de ellos yo creo que les van a decir ‘o sea los adultos éramos así patentes y atentos ante la clase de la profe’, entonces también es el reto de nosotras como maestras saber que manejamos un público de infantes y ahora empezar a trabajar con un público en dos edades, que era trabajar y controlar a esa mamá inquieta que decía ‘profe mi niño le va a hablar... que usted no lo ha visto’, a uno decirle ‘mamá paciencia vamos a esperar...’ entonces fue un proceso de educación tanto para los niños como para los adultos y para uno no era fácil exponer su labor ante los papás porque ante los niños uno llega el momento en el que se desinhibe cierto, y se vuelve también niño como ellos, entonces se ríe juega y ahí es donde se genera esa conexión entre estudiante y maestro. Pero aquí sentías como al principio [...] esa barrera de que nos estuvieran controlando, si nos sentíamos como controladas y observadas en los primeros encuentros, ya después dijimos no, o sea que no tenemos, los padres van a ser invisibles para nosotras y empezamos”*. En ese sentido, diseñar actividades educativas significativas a través de recursos lúdicos, creativos y recursivos fue lo que permitió que las maestras pudiesen avanzar en el proceso educativo, poniendo en primer lugar la necesidad de aprendizaje de los niños y las niñas, para luego atender a los acudientes o explicarles el por qué de ciertas conductas dentro de la clase sincrónica.

Los niños y las niñas digitales: aprendiendo a través de la pantalla

Los desafíos de la tríada niño - maestra - colegio estuvieron enfocados en dos aspectos: i) retiro de estudiantes por la educación remota y ii) la separación corporal entre la maestra y los niños y las niñas.

De acuerdo con las maestras *“muchos de los estudiantes fueron retirados, tuvimos pues deserción porque ellos consideraban que no era, pues como sano ni adecuado que un niño tan pequeño estuviera tantas horas en la pantalla por decirlo así y porque al principio se suponía que iba a ser una jornada virtual prácticamente, cierto y fuera de eso, como tener que replicar y apoyar esas clases que nosotros supuestamente les íbamos a dar”*. Pero no sólo fue la deserción escolar, sino lo que se mencionó anteriormente en torno al pedido de los acudientes con respecto a lo que consideran que es una educación adecuada, pues ya no se iba a tener el colegio a disposición y los niños y las niñas no tenían mucho conocimiento frente a dispositivos tecnológicos y plataformas digitales.

Por otra parte, *“para el maestro esa parte fue dolorosa, sentarse cuando tú sientes que te abrazan los niños, que tienes por ejemplo ese tacto humano, ese cariño, ese afecto, ese trato tan cercano a los niños era duro ante una pantalla, yo recuerdo las primeras clases, yo terminaba llorando, pero no llorando por lo que estaba haciendo, no, llorando es de mis niños no tenerlos cerca, decir ‘¡hola chicos!’ y querer dar un abrazo a nivel afectivo, de mirarlos, de poder estar con todos y no hacerlo. Entonces fue un choque también a nivel de docencia cierto, que nos decía bueno nos tenemos que ubicar, la virtualidad nos llegó y llegó para quedarse y vamos a salir con este proyecto adelante, pero personalmente fue algo duro, porque era algo triste saber que los niños también decían... ‘profe te quiero abrazar profe que rico estar contigo’ y escuchar como esas cosas pequeñas como es que ‘ya no quiero hacer tal cosa sino que quisiera estar allá contigo’, fue duro, un tránsito duro”*. Lo anterior nos devuelve sobre Moreno (2010) quien menciona que:

Las relaciones entre el adulto y el niño son la base para muchos aprendizajes, incluso de las habilidades académicas [...] los alumnos tienen una serie de necesidades, que no se limitan a aprobar una asignatura; la eficacia del maestro dependerá de su

capacidad para satisfacer estas necesidades básicas, incluso sin ser consciente de ellos” (p. 182).

En este caso en específico, una de las necesidades de los niños y las niñas estaba orientada al reconocimiento que hace la maestra, a la vez que al vínculo afectivo que se configura que, a la vez, sirve de motor para el desarrollo. Así pues, con la llegada de Teams como plataforma más estable y cercana, los niños y las niñas podían encender la cámara y ver no sólo a sus pares, sino también a las maestras. Al respecto de este reconocimiento, las maestras cuentan que *“el esfuerzo extra era demasiado, en cuanto al desgaste de la voz en ese sentido iba a conectar la idea y es un desafío que me pareció muy bonito y era la interactividad, la interacción, o sea que todo fuera muy interactivo y todo el tiempo estarles preguntando, estarlos vinculando y todos con la cámara prendida, porque entonces por ejemplo en los colegios públicos se daba que todo eran las pantallas apagadas y el profesor hablándoles, nosotros si tratamos desde el principio que tuvieran ese recurso de podernos ver y todo el tiempo haciendo preguntas, involucrándolos”* lo que se enlaza con el planteamiento de Camargo et al (2014) quienes proponen que:

Las maestras, los maestros y los agentes educativos que acogen a las niñas y los niños son los encargados de la educación con intencionalidades claras para promover su desarrollo integral [...] de estos actores se espera el establecimiento de vínculos de apego seguros, relaciones de confianza y de acogida mediante una interacción permanente con cada una de las niñas y los niños y con el grupo (p. 69).

Del tablero a la pantalla: los desafíos de la educación tecnológica

En la educación inicial es común que por salón de clases se encargue sólo una maestra del proceso educativo, y si bien en ocasiones se asignan auxiliares de docencia, en el caso del Colegio de la UPB eran sólo las maestras Ana y Juliana quienes llevaban a cabo el proyecto

con el grado de preescolar. Así, la transformación del proyecto lúdico pedagógico implicó mayores niveles de responsabilidad laboral y educativa para las maestras, quienes afirmaron que *“en Medellín tienen más de un docente a cargo, entonces ellos prácticamente que se relevaban, un día le tocaba a uno, otro día le tocaba a otro; en cambio nosotras dos éramos asistentes de todas las clases”*. Por lo tanto, las maestras no sólo tuvieron que diseñar estrategias de enseñanza más creativas y lúdicas, sino que debían realizar el acompañamiento a los acudientes para que ellos se familiarizaran con las nuevas metodologías y los documentos de planeación del período escolar.

Por otra parte, la educación remota trae consigo un bagaje de herramientas tecnológicas y digitales con las cuales las maestras no estaban familiarizadas en su totalidad, lo que moviliza los roles establecidos anteriormente, es decir, tal como lo plantean Cantor et al. (2022) las maestras pasan de poseer un “saber” a adoptar un rol de “aprendices” en el cual deben adoptar prácticas educativas consigo mismas para aprender sobre cómo dialogar con estos nuevos recursos y con una enseñanza diferente. Al respecto de ello, las maestras nos cuentan que *“iniciamos pues aprendiendo como recurso muy lentamente, no fue sencillo ajustarnos a grabarnos, a mirar qué entorno, mirar que necesitábamos pues como todos los elementos, aprender a editar todo lo demás [...] porque obviamente nos falta capacitación a nivel virtual, o sea nosotras estuvimos capacitándonos a partir pues como de todas las ofertas y tutoriales de la universidad que todo el tiempo estaban, pues fue una garantía muy grande tener Teams, tener pues como todas las capacitaciones, claro nosotras obviamente estamos en una era tecnológica pero no nos digamos mentiras, no sabíamos cómo esa metodología de educación virtual, entonces eso fue un reto”*.

Por otro lado, la creación de contenido audiovisual y de guías para que los niños y las niñas conectaran o mostraran mayor interés generó desafíos en la vida personal de las maestras, ya que diseñar y programar este material requería de más tiempo y de un conjunto

de habilidades que debían desarrollarse (grabar vídeos, editarlos, etc). Por lo tanto, *“el desafío a nivel personal, a nivel de auto capacitación, a nivel de errores, porque obviamente aprender del error también fue muy importante en este proceso... también fue como sacar esa valentía que nos permite muchas veces cuando estamos expuestos como a una situación ya extrema como seres humanos siento que somos capaces de generar cosas que antes no se nos hubieran ocurrido [...] por eso Juli hacía mención de que tuvimos que re-organizarnos a nivel personal, porque nos estamos agotando muchísimo, entonces estábamos dando una calidad de maestras, pero a nivel personal nos estamos enfermando, a nivel familiar estamos generando una soledad”*.

No obstante, esta experiencia de las maestras no sólo demuestra lo agotador que puede ser la educación remota en tanto se pierden recursos que ofrece el salón de clase o el espacio de la institución, sino cómo el escenario de aprendizaje está directamente vinculado con la intencionalidad de las agentes educativas, ya que como lo mencionan Ana y Juliana, había un interés por diseñar actividades con las cuales los niños y las niñas se sintieran atraídos y que facilitaran el aprendizaje y desarrollo de capacidades científicas. Si las maestras no estuviesen tan involucradas en el proceso, estos desafíos personales no tendrían lugar y podría pensarse que el resultado del proyecto sería distinto.

Dando continuidad a los desafíos a los que se enfrentaron las docentes, retomaremos el insumo documental llamado “Seguimiento a la planeación”, ejercicio que las docentes del Colegio de la UPB realizaron quincenalmente con el objetivo de registrar el desarrollo del proyecto en términos de avances, dificultades, observaciones y descripción de acciones de mejora implementadas. Para el presente análisis, se tomará como referencia el ejercicio de la docente Juliana, quien describe y reflexiona cómo se llevó a cabo su experiencia, qué estrategias tuvieron un impacto positivo y cuáles fueron los retos que se presentaron durante la transformación de las prácticas lúdico pedagógicas hacia la modalidad remota.

Transición a las pantallas

Durante la primera semana se encuentra el registro de la docente en la casilla de observaciones, en relación a la propuesta de planeación, dando cuenta del momento en el que se transforma su práctica poniendo en práctica las directrices institucionales: *“Se dio inicio al nuevo formato de Documento de aprendizaje, que tuvo algunos ajustes en relación a su pertinencia para el grado. También se realizó una selección de indicadores con mayor relevancia también se integraron dimensiones y se determinó realizar un documento por semana, a fin de conservar un orden y secuencialidad en el proceso”*. Aquí puede verse la intención pedagógica de la docente de flexibilizar el currículo, haciendo adaptaciones importantes que redujeran indicadores de desempeño, pero sin causar afectación en el objetivo principal, que es el desarrollo de las competencias generales. Esta acción da cuenta de la capacidad adaptativa que surge con la pandemia, des-esquemmatizando estructuras que ya venían implementando con anterioridad. En este sentido también puede interpretarse que para los docentes del Colegio de la UPB es esencial privilegiar aspectos de claridad y sensibilidad en sus nuevas prácticas, en tanto la docente Juliana expresa: *“Se acordó tener presentes siempre los componentes “Comunicar, pensar y convivir” premisa que se ajusta a la adaptación que se está llevando a cabo”*.

Las adecuaciones y acciones de mejora

Al comienzo, no sólo la planeación sufre modificaciones. Fue necesario diseñar un contexto que invitara a los estudiantes hacia la motivación, atención y a despertar el interés que era factible de perderse: El aula virtual. Las maestras de preescolar se las arreglaron para que los niños se sintieran familiarizados y a traídos hacia el nuevo escenario de aprendizaje, no bastaba sólo con verse en cámara, fue necesario asumir el reto de disponer de un espacio de sus casas, adecuar tableros y recursos para propiciar la participación: *“Se replantea la*

disposición del aula virtual ambientándola con imágenes relacionadas del proyecto, siguiendo patrones y referentes similares a los que los niños observaban en el aula física”.

Por otra parte, en el apartado de acciones de mejora, la docente Juliana vuelve a mencionar la adecuación que implicó la puesta en marcha del proyecto: *“La implementación de ajustes de actividades e indicadores, necesarios para facilitar la propuesta virtual”.* Puede leerse cómo la estrategia iba desde el documento rector, hacia las particularidades del mismo, fue necesario además del ajuste de indicadores, adaptar las actividades de manera que los recursos digitales fueran el principal componente, todo en función de la pertinencia, la claridad, pero sobre todo, hacia el aprovechamiento de una forma de ser “maestra” no explorada con suficiente interés antes de la pandemia, lo cual llevaría a una exploración de contenidos en la web, de la mano de la capacitación, situaciones acordes con el propósito educativo.

Expectativa Vs Realidad: La puesta en marcha

Los avances expresados por la docente dan cuenta de una nueva transformación: el incremento de los días de conexión para los niños del preescolar. Esto significó un gran reto para las docentes, pues se pasó de 3 a 5 días de clases sincrónicas. Se evidencia en las palabras de la docente expectativa y respuesta positiva por parte de los estudiantes: *“A partir del 8 de junio se comenzaron las clases sincrónicas todos los días de la semana [...] los niños se mostraron muy motivados y receptivos con las temáticas, cada vez más habituados con la metodología virtual”.* Puede leerse que esta modificación en la estructura inicial se da cuando los niños ya se encuentran habituados a la metodología, lo cual supone al mismo tiempo que la misma ha generado un clima de aprendizaje esperado, que arroja buenos resultados en el ejercicio de su implementación. Sin embargo, para las docentes esto ha sido un largo camino de ensayo- error, al evaluar permanentemente la mejor situación en la que los niños pudieran

participar. Esto se mencionó en el grupo focal, en donde las maestras expresaron que las grabaciones de los videos fueron en determinado momento un ejercicio extenuante que desvirtuó un poco el aspecto y tiempo personal, por lo que se optó por no dejar completamente las grabaciones, sino adaptar la estrategia a un sólo video motivacional semanal.

El resultado de este ajuste también puede leerse en el seguimiento cuando Juliana expresa: *“Resultados muy positivos para la acción de mejora de impartir clases sincrónicas diariamente, después de adaptados los estudiantes se creó una rutina que permite esta buena disposición cada día, además el video semanal motivacional es visto como generador de expectativa a través de la estrategia de la anticipación”*. De ahí que el asombro, la curiosidad, la observación, experimentación, aspectos propios del pensamiento científico e investigativo, se mantuvieran y tuvieran relevancia a pesar de la distancia. Este era el objetivo de la estrategia en el video motivacional que daba apertura a cada semana, ya no eran videoclases, eran un adelanto y la invitación mágica a participar de todas las clases sincrónicas.

Acompañamiento en tiempo real

Los padres de familia, claves en el proceso de acompañamiento desde el hogar, vivieron tras cámara todas las clases, y en ese sentido, de primera mano conocían las instrucciones y metas que se les proponían a los niños. Esto fue muy positivo, pues facilitaba el proceso, sin embargo se deja entrever la necesidad de las docentes por incentivar procesos de participación más autónomos, desvinculando en mayor medida la asistencia de los padres. Esto puede leerse en el seguimiento cuando la docente menciona que se hacían *“motivación y llamados constantes a los padres que intervienen en momentos de socialización,*

promoviendo la autonomía, razonamiento y originalidad de aportes de los estudiantes, lo cual va surtiendo efecto poco a poco”.

Ante esta situación, se infiere que las docentes tomaron medidas al respecto implementando la estrategia del trabajo direccionado con los niños en tiempo real: *“Durante esta semana que comenzamos las clases sincrónicas diariamente, fue muy interesante acompañar y dirigir en vivo las actividades, tanto de transcripción como de ejecución de la actividad como tal. Este fue el caso de la aplicación de acción evaluativa durante la sesión del 12 de junio con uso de herramientas para el aprestamiento de la motricidad fina (punzón y tijeras), donde se permitió a los niños ser evaluados en tiempo real de ejecución, pidiendo a los padres que enfocarán en cámara el desempeño y se ampliaba en cada oportunidad”.*

De acuerdo con lo expresado por la docente, la importancia de corroborar de manera directa los avances de los niños era necesaria. Las producciones en momentos asincrónicos, como se implementaban anteriormente, no permitían determinar el nivel de participación del estudiante en relación a sus avances o dificultades, lo que da fuerza al valor del proceso evaluativo en el preescolar como un procedimiento en el que prima la observación y seguimiento cualitativo, que hasta el momento había tenido la barrera de la imposibilidad del acompañamiento presencial. En semanas posteriores a su implementación la docente reitera nuevamente el impacto positivo de esta acción de mejora que tuvo en sus prácticas: *“Continúo valorando la realización de las actividades en tiempo real, pues es muy significativo que son ellos los autores totales de su producción, que la orientación es de la docente y que si hay dudas se van acompañando en el momento”.* El énfasis que se hace al resaltar la producción de los niños, es muestra de la recuperación que hace del liderazgo al dirigir las actividades, y al mismo tiempo la dota de argumentos para valorar los procesos.

Dificultades en medio de los desafíos

Hasta el momento, el registro de la docente se ha centrado en la implementación de estrategias que fueron fundamentales en la transformación pertinente de las prácticas pedagógicas. Sin embargo es necesario considerar que durante el proceso se presentaron altibajos que corresponden a situaciones particulares que requirieron el apoyo del psicólogo desde Bienestar Educativo, debido al impacto emocional que experimentaban algunos participantes, situación que expresa la docente en su registro: *“Solo se puede mencionar un caso aislado con un estudiante que por su edad y su conducta más activa, se ha hecho necesario re-encuadrarlo y motivarlo, y se ha realizado un acompañamiento más cercano con la familia, quien ha implementado estrategias sugeridas[...] se inicia proceso de acompañamiento en Bienestar Educativo a causa de ciertas preocupaciones manifestadas por tres familias relacionadas con las actitudes de los niños en casa y su receptividad en general, en conjunto con situaciones personales. Se hizo la remisión a la dependencia y Norvegy realiza encuentros para generar estrategias de acompañamiento”*.

El equipo interdisciplinario del colegio estaba preparado para acompañar a las familias que lo necesitaran, así que la labor de la docente no sólo consistió en asumir el reto pedagógico, sino también ser un agente cercano en el que el padre de familia pudiera confiar, no sólo el direccionamiento de actividades, sino dificultades personales en este proceso. Se ha mencionado en anteriores apartados que para los padres asumir el rol de educadores no fue tarea fácil, en ellos estaban presentes dudas, temores, angustias sobre cómo hacerlo de la mejor manera, así que el acompañamiento emocional y psicológico fue requerido, como también los respectivos procesos de activación de la ruta de atención integral. Claramente la labor de las maestras trascendía más allá de lo académico, el desafío también consistió en ofrecer estrategias desde la labor para apoyar intervenciones desde casa y direccionar la

ayuda extra necesaria para cada caso. Brindar tranquilidad, apoyo y herramientas para seguir adelante fue clave para superar las dificultades.

9. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se mencionó anteriormente, la educación inicial es un derecho impostergable de la primera infancia que debe entenderse por fuera de la idea de escolarización o asistencialismo, para comprenderlo como una práctica sensible y significativa que proporciona escenarios seguros de aprendizaje y desarrollo integral, de calidad. Lo anterior permite, de igual forma, reconocer la realidad social y cultural que rodea la vida de los niños y las niñas para proponer una educación contextualizada (MEN, 2017, párr. 3).

De ahí que sea tan importante que los agentes educativos que trabajan con primera infancia se cuestionen sobre la necesidad de construir experiencias y prácticas integrales que realmente incidan sobre las vías de desarrollo infantil. La sistematización de experiencias del proyecto lúdico pedagógico “*Guardianes al rescate del planeta*” del Colegio de la UPB provee una experiencia enriquecedora sobre cómo diseñar propuestas educativas significativas con la primera infancia mediante prácticas lúdico pedagógicas; pero aún más importante, demuestra cómo las prácticas educativas de las maestras del preescolar sede Marinilla se transformaron al vincular recursos innovadores que trascendieron la labor cotidiana de manera creativa y resiliente ante contextos y realidades emergentes que impiden el encuentro corporal con los niños y las niñas.

Respecto al primer objetivo de la SE, fue posible acercarse al trabajo realizado y analizar en el producto final cómo las maestras se enfrentaron a nuevas formas de adaptabilidad en tanto adoptaron el rol de diseñadoras de un currículo dinámico que respondiera a las necesidades del contexto emergente. Lo anterior implicó transformar las prácticas educativas hacia un terreno desconocido, como única garantía para dar continuidad

a la labor educativa. Esta apuesta movilizó a las docentes en torno a la necesidad de repensar múltiples posibilidades de “ estar presentes” a la distancia, lo cual acarreó desafíos a todo nivel: personal, profesional y ético.

Sin embargo, la articulación de esfuerzos y metodologías pensadas para propiciar el escenario virtual ideal, posibilitó el desarrollo, no sólo del currículo, sino de habilidades para la vida, competencias científicas y tecnológicas con elementos originales y diferenciadores dentro de la oferta educativa basada en el ejercicio de participación y lúdica planteada por el MEN (1997). En este sentido, se observa que la transformación de las prácticas lúdico pedagógicas estuvo orientada a retomar lo lúdico como forma de intervención educativa, que no apunte a la concepción de “poner a los niños a jugar” sin más, sino que convoque la estructuración de actividades que tengan un propósito y un objetivo de aprendizaje específico (en este caso relacionado con lo científico) en donde los niños y las niñas se sirvan del rol de ‘guardianes’ para asumirse como autores/constructores de un conocimiento o aprendizaje.

A su vez, la transformación de las prácticas implicó en las maestras recurrir a su bagaje académico y profesional para diseñar nuevas formas de educación, lo que no sólo supuso creaciones creativas para reconocer a sus estudiantes en la virtualidad, sino para conectar con los padres de familia en un asunto de corresponsabilidad, donde el aprendizaje no sólo surge en el encuentro maestra-estudiantes, sino en la díada familia-escuela.

El proyecto “*Guardianes al rescate del planeta*” propuso trabajar cinco categorías conceptuales en torno a las ciencias naturales y el medio ambiente, estos fueron: i) el planeta tierra es nuestro hogar, ii) yo como habitante del planeta, iii) ¿quién más vive en el planeta?, iv) qué fenómenos se dan en el planeta, v) somos guardianes. No obstante, el objetivo de las maestras no estaba enfocado en un aprendizaje netamente teórico de las categorías, por el contrario, el interés estaba puesto en el desarrollo de habilidades del pensamiento científico,

tales como la construcción de hipótesis, la experimentación, la mirada investigativa y la curiosidad o fascinación por comprender cómo funciona el mundo.

Al revisar los documentos *“Guía de aprendizaje”* y *“Planeación por período”* se observa que el Colegio de la UPB concibe el desarrollo infantil como un conjunto de dimensiones (comunicativo, cognitivo, afectivo, actitudinal, corporal, ético y estético), lo que supuso que las actividades lúdico pedagógicas diseñadas por las maestras se enfocaran en un desarrollo multidimensional mediante el cual pudieran enseñar ciencias naturales. Por ejemplo, retomando la matriz de análisis metodológico sobre la *“Guía de aprendizaje”*, se observa que las actividades sobre ciencias naturales y medio ambiente en ocasiones involucraban dimensiones estéticas, cognitivas y comunicativas; y recursos como: dibujos, canciones, textos académicos, revistas, baile, entre otros. Así, aprender sobre los reinos de la naturaleza, el planeta tierra, el sol, los seres vivos y los fenómenos naturales no fue una tarea rigurosa para los niños y las niñas, por el contrario, fueron aprendizajes que se adquirieron en la integración del conocimiento de las maestras y los acudientes en compañía del contexto que rodea cada familia, dado que muchos estudiantes tenían la posibilidad de aprender sobre estos temas en sus casas.

Ahora bien, con respecto al documento de *“Planeación por período”* se observa que *“el proyecto propone como objetivo hacer un recorrido teórico y práctico sobre elementos de la ciencia relacionado con permitirle a los y las estudiantes de preescolar alcanzar una reflexión crítica sobre cómo ser un guardián al rescate del planeta”*, es decir, parte del aprendizaje también se enfocó en la creación de una identidad (en principio simbólica) que le permitiera a los niños y las niñas adoptar un ‘como sí’, que se traduce en la adopción de conductas, pensamientos y creencias enfocadas en un cómo cuidar al planeta *como si* fuésemos guardianes al rescate. Esto pudo verse reflejado también en la puesta en escena de *“Notiguardianes”* donde finalmente los niños tuvieron la posibilidad de asumirse como

autores, creadores desde ese rol que personificaron teniendo un importante grado de convicción sobre su responsabilidad como agentes de cambio. De igual modo los padres de familia, en el momento en que asumen un rol real de corresponsabilidad con la situación y con el proceso formativo de los hijos, lo cual demuestra que su acompañamiento es fundamental en la proyección de seres humanos comprometidos con la sociedad.

En este sentido, las maestras no sólo deben diseñar actividades sensibles al entorno familiar que realmente involucra las competencias científicas de la primera infancia, sino que es importante que haya un interés o disfrute por parte de los niños y las niñas en relación a los aprendizajes que se ofrecen en el entorno educativo. Si los y las estudiantes no estuvieran comprometidos con ser guardianes al rescate del planeta, no se habría alcanzado lo que Furman (2016) denomina como la metacognición, que hace referencia a un aprendizaje autónomo y significativo donde los niños y las niñas pueden reflexionar sobre su pensamiento y conocimiento, para poder tomar conciencia de sus necesidades y acercarse a las agentes educativas desde el propio reconocimiento de necesitar ayuda o monitoreo del aprendizaje.

Por otro lado, la autora reconoce que no sólo es necesario acompañar a los niños y las niñas en el proceso de metacognición para permitirles ser agentes de su educación, especialmente en una modalidad de enseñanza remota, sino que también debe haber un acompañamiento secundario que impulse o motive la curiosidad asociada al interés científico: “aunque los niños exhiben desde muy pequeños capacidades asociadas al pensamiento científico y tecnológico, estas no avanzan ni se profundizan sin una enseñanza que potencia en forma deliberada ese desarrollo” (Furman, 2016, p. 28). Este planteamiento cobra sentido en lo observado en la participación de las cuatro estudiantes elegidas para dar cuenta del desarrollo de competencias científicas gracias al proyecto lúdico pedagógico. Así pues, con respecto al segundo objetivo de la sistematización y con los resultados obtenidos en el

análisis documental, el diálogo con las maestras en el grupo focal y el producto audiovisual de “*Notiguardianes*”, se puede afirmar que la propuesta lúdico pedagógica sí permite el desarrollo de competencias científicas en la primera infancia, especialmente relacionadas con la realidad ambiental y sanitaria del contexto colombiano, y las crisis de contaminación originadas por el ser humano. A su vez, hay un aprendizaje alejado del saber teórico que se contempla en los procesos de pensamiento, razonamiento e investigación que alcanzaron los niños y las niñas en torno al descubrimiento del mundo desde casa o desde la experiencia de las maestras por medio de la pantalla.

Asimismo, como se mencionó en los resultados, el cambio de modalidad educativa presencial a remota que atravesó el proyecto lúdico pedagógico generó unos desafíos para las maestras, los acudientes y los niños y las niñas. En primer lugar, adecuarse a la imposibilidad del encuentro corporal y al nuevo salón de clases desde el entorno familiar supuso desafíos transversales a los actores que participaron de esta experiencia, dado que: i) en la educación inicial el cuerpo es una vía de acceso al aprendizaje y al conocimiento, especialmente porque permite que se haga más tangible el vínculo con lo educativo; ii) los acudientes tenían responsabilidades laborales que ocupaban su tiempo, por lo cual asumir el rol de ‘maestro’ conmovía temores frente a la pedagogía, las distintas formas de enseñanza y el saber; iii) inicialmente los niños y las niñas no se sentían tan conectados con la educación remota ya que no había una mirada ni un reconocimiento por parte de la maestra; iv) las herramientas tecnológicas y las plataformas digitales, si bien “intuitivas”, requieren que las personas aprendan sobre todas las posibilidades que ofrecen, que pueden ser muchas y abrumadoras, especialmente para niños y niñas entre los 3 y 6 años; v) las maestras tenían que dedicar muchas horas fuera de la jornada laboral para poder crear actividades lúdicas que llamaran la atención de sus estudiantes, lo que generó sobrecarga en la vida personal de las maestras e interfirió en el desempeño familiar o social.

Al respecto de la educación remota, Cobos et al. (2020) proponen que “los docentes de educación inicial deben aprender a utilizar y gestionar plataformas digitales y herramientas tecnológicas para realizar actividades educativas y de comunicación con las familias y alumnos” (p. 3). Por lo tanto, considerando el tercer y último objetivo de la sistematización, los retos de la educación remota implican establecer puentes de diálogo, no sólo entre el estudiante y la maestra como solía ser en la presencialidad, sino con los padres de familia y acudientes que tienen sus propios deseos y expectativas sobre lo que es adecuado o conveniente en el proceso educativo de los niños y las niñas. A su vez, Luo et al. (2021) refiere que “los niños pequeños tienen una capacidad de atención más corta y pueden distraerse fácilmente en el entorno en línea. Por lo tanto, los docentes deben ser innovadores en su metodología para mantener la atención de los estudiantes” (p. 2) Así, la educación inicial en la modalidad remota convoca a las maestras a la transformación de las prácticas educativas con el objetivo de responder al pedido de una educación integral y de calidad que potencie el desarrollo de capacidades y habilidades psicológicas, cognitivas, sociales, culturales y afectivas.

Es claro que la experiencia recoge elementos que dan cuenta de un impacto positivo, elementos de flexibilidad y creatividad que finalmente tuvieron una respuesta y participación satisfactoria de los actores participantes, a pesar de las dificultades y retos a los que se enfrentaron. Sin embargo, también hubo lugar para vacíos o asuntos pendientes que sugieren continuidad dentro de las nuevas prácticas docentes. Es un hecho que las circunstancias en el tiempo de pandemia nos transformaron como sujetos, esto en algunas ocasiones significó para algunos niños y padres una sensación de inconformidad que fue expresada: para los padres, al recibir la responsabilidad de formación académica de sus hijos, lo cual debían hacer por amor, voluntad y compromiso, reconociendo el desconocimiento de la pedagogía como campo de acción profesional en la mayoría de los casos, lo cual generó ansiedad e

impotencia frente a la constancia y paciencia requeridas. Para los hijos, en tanto reclamaban vivir la experiencia en presencialidad, en compañía de sus amigos, en su entorno escolar, lidiando con las confusiones que se generaban frente a la imposibilidad de salir al exterior. Todo lo anterior fue el motor de las maestras para brindar las mejores estrategias de atención y acompañamiento para atenuar las tensiones suscitadas, como la mejor manera de decirle al otro que no estaba sólo en ese extraño camino de incertidumbre y que el esfuerzo del gran trabajo en equipo, posibilitaría la transformación de esas pequeñas vidas en una etapa crucial de su desarrollo.

La sistematización de experiencias provee un acercamiento real sobre las transformaciones y los desafíos que atravesaron los agentes educativos de primera infancia durante las medidas de aislamiento social causadas por la pandemia por Covid-19. Además de lo anteriormente expuesto, consideramos que uno de los vacíos de la investigación se relaciona con el carácter emergente y cambiante de una educación remota, debido a que si bien las maestras contaban con un amplio repertorio de documentos y registros audiovisuales sobre el planeamiento y los resultados del proyecto lúdico pedagógico, en ocasiones fue difícil recopilar los cambios semanales que tuvo el proyecto durante sus 13 semanas, dado que eran documentos que las maestras constantemente editaban para la comprensión de los padres de familia y acudientes, así como para la consignación de las temáticas y las actividades a realizar. Sin embargo, los documentos analizados brindaron pistas importantes sobre la transformación del proyecto y su éxito en el desarrollo de competencias científicas en la primera infancia.

En el camino educativo transitado hasta ahora, se consolidan nuevas formas de enseñanza aprendizaje y la pandemia fue el detonante en ese descubrimiento. Por tal motivo, la experiencia podría ser un ejercicio base desde el cual se generen nuevos desafíos, nuevas propuestas educativas innovadoras que incorporen nuevas tendencias en educación en el

marco de la educación inicial remota, esta vez procurando la creación adrede de nuevas líneas de intervención: el terreno antes desconocido, ya fue explorado, expuesto al ensayo, error y adaptado de tal manera que la calidad educativa se privilegiara, haciendo ajustes en la marcha, sin desconocer que el ideal de la educación en estas edades debería siempre garantizarse desde un modelo presencial, que permitirá el encuentro cuerpo a cuerpo con el otro, para potencializar a los niños y niñas desde todas las esferas del desarrollo. En este orden de ideas, aunque el panorama es prometedor porque el resultado ha sido satisfactorio, de acuerdo a lo que se concluye en la presente sistematización, al mismo tiempo surge en esta reflexión el componente “pertinencia” de una educación remota contrastado con la importancia del proceso de socialización en la educación inicial, aspecto que no se puede desconocer y que múltiples experiencias a través de la pantalla no lo podrían suplir. Es un proceso natural del ser humano socializar en presencia de otros, aprendiendo de un contexto estimulante multimodal que incide desde diferentes frentes en el desarrollo del ser desde las dimensiones que lo constituyen.

No obstante, cabe señalar que si bien durante el período de emergencia sanitaria fue posible servirse de herramientas digitales para la enseñanza y el aprendizaje en el nivel de preescolar, que el caso haya sido exitoso no conlleva implementar este formato de educación. Como se ha mencionado anteriormente, no sólo por el MEN y la política pública sino por la teoría, la corporalidad es un componente rector en la primera infancia, por lo que integrar este tipo de educación implicaría eliminar un pilar transversal de la educación inicial.

Finalmente, consideramos que la educación inicial y la primera infancia siguen constituyéndose como temáticas centrales e interdisciplinarias sobre las cuales hay mucho por investigar o recopilar. Como psicóloga con énfasis en la educación, considero que la sistematización invita a una discusión interesante sobre la importancia que tienen los mesosistemas en el éxito de los procesos educativos de los niños y las niñas, dado que en

ocasiones las figuras principales o los cuidadores perciben a las instituciones educativas como las responsables del proceso de aprendizaje y de educación de los y las infantes. Sin embargo, la experiencia demuestra cómo los roles preestablecidos (maestra - estudiante - acudiente) en ocasiones se movilizan debido a las situaciones emergentes o imprevistas que interrumpen el proceso educativo, como lo fue la pandemia.

En el caso del Colegio de la UPB se percibe que, si bien algunos acudientes se mostraban molestos o inconformes con la decisión de la institución sobre cómo llevar a cabo el proyecto, al final se contaba con los recursos para acompañar el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas. Valdría la pena preguntarse cómo podrían tenderse puentes de diálogo y trabajo mutuo en contextos o territorios con menos privilegios socioeconómicos y con poco acceso a servicios básicos o tecnológicos, donde el vínculo colegio - familia es más precario; o en aquellos contextos donde la educación inicial se traduce en la guardería, ya que como lo plantea Tonucci (1991) a pesar de que la educación inicial es la etapa más importante de la educación, se diseñan espacios físicos como las guarderías pensando en las necesidades de los adultos y no de los niños y las niñas, lo que supone en ocasiones escenarios educativos poco sensibles al interés y las capacidades de los infantes, que sólo cumplen una función de cuidado mientras los padres de familia trabajan.

Por otro lado, desde mi punto de vista como licenciada en pedagogía infantil, es importante retomar la reflexión en torno a la educación remota para los más pequeños: lo que ayer fue un desafío a nivel mundial, especialmente para la educación, hoy se convierte en una nueva oportunidad que implica transformarnos, actualizarnos y vincularnos en mayor medida con recursos que la nueva era digital nos ofrece.

En cuanto a la pertinencia de este campo en las propuestas educativas para la primera infancia, considero que la clave es seguir ahondando en estrategias basadas en la madurez

progresiva de los niños y niñas, donde se flexibilice el currículo sin dejar de lado la importancia del principio de integralidad que rige la educación preescolar. Esto será posible si desde la formación de maestros, se proyectan profesionales que se asuman frente a los desafíos que desde ya están demandando las actualizaciones en términos de tecnología, con la determinación de cruzar barreras consideradas imposibles. De ahí que nuevas líneas en torno al cómo generar contenido digital para los más pequeños teniendo en cuenta las implicaciones que ello amerita, podría considerarse para futuras investigaciones.

Elementos como la flexibilidad, la apertura al cambio, la creatividad, la resiliencia, la pasión, el amor y la responsabilidad moral y profesional que como educadores tenemos en una sociedad que va preparándose para innovaciones de todo tipo, fueron motor de la experiencia vivida por las maestras protagonistas en este ejercicio de sistematización, bajo el pretexto de una emergencia ante la cual improvisamos, aprendimos, crecimos y creamos en la marcha la posibilidad de seguir adelante, que más allá de cumplir con una labor, fue la posibilidad de estar juntos y seguir adelante en un tiempo difícil. Gracias a todo lo anterior, valorando en el proceso aciertos que aliviaron y desaciertos que cuestionaron y reformularon, se logró el objetivo del año 2020 y es importante mencionar que las transformaciones no sólo se dieron en las maestras, sino también en todos los actores participantes de la experiencia, con especial énfasis en los niños y niñas que forjamos con la esperanza de consolidar un presente significativo en el que ahora participan, para proyectarse de la mejor manera hacia un futuro.

BIBLIOGRAFÍA

Akar, A., Alliaume, J., Etchebehere, G. (2021). *Sistematización de experiencias de atención y educación en la primera infancia en América Latina y El Caribe en el marco de la*

emergencia causada por la pandemia del Covid-19. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, Organización Mundial para la Educación Preescolar.

Barreto, M. H. (2009). Transformaciones del discurso sobre educación inicial. Un análisis del discurso pedagógico en el marco de la economía global. *Infancias imágenes*, 8(1). <https://doi.org/10.14483/16579089.4493>

Barriga, F. D. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 7.

Begoña, María (2004). Educación y nuevas tecnologías. Educación a Distancia y Educación Virtual. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9), 209-222

Bronfenbrenner, U. (1987). El mesosistema y el desarrollo humano. En *La ecología del desarrollo humano, experimentos en entornos naturales y diseñados*. (pp. 233-260). Barcelona, Editorial Paidós Ibérica.

Camargo, M., Reyes, Y., Suárez, D. (2014). *Documento 20: El sentido de la educación inicial*. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.

Camargo, M., Reyes, Y., Suárez, D. (2014). *Documento 24: La exploración del medio en la educación inicial*. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.

Cantor, J., Sánchez, J., Buriticá, M., López, J., Bolaños, Y. (2022). Reconfiguraciones educativas en preescolar y primaria durante la educación remota. Una perspectiva docente sobre el vínculo educativo. En *educación e inclusión. Perspectivas desde la psicología educativa*. Cali, Colombia. Universidad Icesi, Universidad del Valle y Ascofapsi.

- Cañal de León, P. (1999). Investigación escolar y estrategias de enseñanza por investigación. *Revista Investigación en la Escuela*, 38, 15-36.
- CEPAL-UNESCO. (agosto de 2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf
- Cobos, R., Conde, R., Izquierdo, M., Nieto, E. (2020). El desafío de la educación infantil en tiempos de Covid-19: reflexiones y experiencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 1 - 16.
- Cogollo, C. (2016). Trayectorias de la sistematización de experiencias. Su constitución como posibilidad de pensar la producción de conocimiento en escenarios académicos. *Revista Interamericana de Educación, Pedagogía y Estudios Culturales*, 9(1), 53 - 66.
- Cromer A. *Uncommon sense. The heretical nature of science*. Nueva York. Oxford University Press, 1993.
- Díaz, M. S., & Vega-Valdés, J. C. F. (2003). Algunos aspectos teórico-conceptuales sobre el análisis documental y el análisis de información. *Ciencias de la Información*, 49-60.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: Amorrortu.
- Furman, M. (2016) Educar mentes curiosas: la formación del pensamiento científico y tecnológico en la infancia. *XI Foro Latinoamericano de educación*. Buenos Aires: Santillana.
- Gibb, A. (1997). Focus group. *Social Research Update*, 5(2), 1 - 8.

- Gómez, L. (2014). *La reflexión del docente de preescolar sobre la enseñanza y el trabajo curricular*. Bogotá, Colombia.
- Guijarro, M. R. B. (2005). La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. *Revista enfoques educacionales*, 7(1), 21.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*.
- Huertas Camacho, N., Juvinao Gamarra, A., Ponce Llanos, E., & Ramos Jaraba, V. (2018). El proyecto lúdico pedagógico y el taller como formas de trabajo que promueven las competencias en el grado transición. Universidad del Norte.
- Jara, O. (2018). Para qué sirve la sistematización de experiencias (características, utilidades y condiciones). En *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*, p. 85 - 113. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.
- Jaramillo, D. (2022). *La enseñanza del lenguaje escrito en el escenario de los proyectos de aula en el grado transición*. Cali, Colombia. Universidad Icesi.
- Luo, Y., Wang, J., Wang, X., Liu, J. (2021). La educación infantil en línea en tiempos de Covis-19: Una revisión de literatura. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 191 - 207.
- Martínez, L., Valencia, A., Valencia, A., Niño, C. (2020). De la presencialidad a la virtualidad. La educación pública en Bogotá en tiempos de pandemia. *Revista colombiana de Humanidades*, 53(98), p. 59 - 83. Red de Educomunicación y Memoria.

Ministerio de Educación Nacional. (7 de febrero de 2017). Educación virtual o educación en línea. Gobierno de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión*. Política de Cero a Siempre. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (11 de septiembre de 1997). Decreto 2247 por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones.

Ministerio de Educación Nacional. (2 de agosto de 2016). Ley 1804 por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones.

Moreno, R. (2010). *La educación emocional en la práctica escolar*. Barcelona: Graó.

López, L., Pro-Bueno, A. (2020). Historia de la educación inicial en Colombia: démosle un giro a ese cuento. *Actualidades Pedagógicas*, (75), 131 - 156.

Ortíz, G., Cervantes, M. (2015). La formación científica en los primeros años de escolaridad. *Revista panorama*, 9(17), 10 - 23.

Otálora, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Revista CS*, (5), 71 - 96. Cali, Colombia. Universidad del Valle.

Peña, T., Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. Información, cultura y sociedad. *Revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, 16, 55 - 81. Argentina, Universidad de Buenos Aires.

- Pérez y Sánchez, M. (2017). Banco de situaciones para favorecer la competencia científica, (con énfasis en las habilidades asociadas a las ciencias) en niños de segundo grado de preescolar. México, Universidad Iberoamericana de Puebla.
- Puche, R., Orozco, M., Orozco, B., Correa, M. (2009). Documento 10: Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. Revolución Educativa Colombia aprende. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.
- Rubio, K. (2021). *Sistematización de una aproximación a la formación docente de primera infancia en contexto de aprende en casa 2020-II con el proyecto “Aprendiendo de la mano de los niños”*. Bogotá, Colombia. Universidad de Antonio Nariño.
- Sáenz, J., Segura, J., López-García, J., Bianchá, H., Ávila, C., Castaño, A. (2019). Sistematización de Prácticas Educativas: Guía conceptual para educadores. *Edukafé, Documentos de trabajo de la Escuela, 7*. Universidad Icesi, Cali.
- Sierra, C. (2013). La educación virtual como favorecedora del aprendizaje autónomo. *Panorama, revista especializada en educación, 5(9), 75 - 87*.
- Tonucci, F. (1991). *El aula de la infancia*. Ediciones de la Torre.
- Tonucci, F. (1995). El niño y la ciencia. En *Con ojos de maestro* (pp. 85-107). Buenos Aires: Troquel.
- Torres, J. (2021). *Reconstrucción de la práctica pedagógica musical de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la modalidad de educación remota a distancia para los niños del Jardín Sueños de Colores en el contexto de emergencia sanitaria por Covid-19*. Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.
- Universidad Pedagógica Nacional de México (2000). *El niño y la ciencia*. México.

Watts, W., Zwierewicz, M., Tafur, J. (2022). De la práctica pedagógica instrumental a la práctica reflexiva en educación física: retos y posibilidades manifestados en investigaciones precedentes. *Retos*, 43, p. 290 - 299.

ANEXOS

Anexo 1: Instrumento del grupo focal

Fecha: Martes 16 de agosto de 2022

Hora: 8:00 a.m.

Lugar: Reunión virtual por medio de la plataforma Teams

Participantes: María Alejandra Cardozo Marín, Ana María Garzón Montoya y Juliana Andrea Gómez Patiño.

Requerimientos para el grupo focal: Grupo de máximo cinco personas que puedan conversar sobre los temas propuestos, en un espacio en donde haya condiciones óptimas para la concentración y el diálogo.

Previo al grupo focal:

- Agradecimiento por la participación.
- Diligencia el consentimiento informado y datos adicionales (nombre y cargo).
- Explicar en qué consistirá el encuentro.

Objetivo del espacio: Dialogar con las maestras de preescolar para: i) conocer cómo se transforman las prácticas lúdico pedagógicas en el paso de modalidad educativa y ii) conocer cómo la nueva propuesta permite el desarrollo de competencias científicas en la primera infancia.

Introducción: Buenos días Ana y Juliana, muchas gracias por aceptar la invitación a participar en este espacio de diálogo. Mi nombre es María Alejandra, yo asumiré el rol de mediadora durante el encuentro, por lo cual me encargaré de realizar las preguntas y de otorgar la palabra. Sin embargo, el espacio está dispuesto para las tres, por lo cual si en algún momento quieren intervenir, realizar alguna pregunta o solicitar aclaración está totalmente permitido. El propósito de este espacio es, justamente, darle un lugar central a su voz y experiencia, por lo cual su participación es clave y las invito a dialogar abiertamente en este espacio.

Parte 1. Objetivo: analizar cómo se *transformaron las prácticas lúdico pedagógicas* en el paso de modalidad educativa presencial a remota.

Preguntas guía:**Surgimiento del proyecto**

- A. ¿Cómo nace el proyecto “*Guardianes al rescate del planeta*”? (¿Cómo se crea el proyecto? ¿cómo se vinculan al proyecto?)

Transformación del proyecto

- B. Durante el **año 2020** con la emergencia sanitaria ¿Qué pasó con el proyecto?

Descripción de las prácticas durante el 2020

- C. Profesoras queremos ahondar en las prácticas lúdico pedagógicas que ustedes desarrollaron durante el año 2020 ¿Cómo desarrollaron las prácticas en el año 2020? (buscar una descripción detallada, quizá con tiempos, actividades, recursos, actores que participaron) ¿Qué cambia en las prácticas pedagógicas del proyecto en relación con lo que ustedes hacían antes? ¿Qué se conserva en las prácticas? En relación con la exploración del medio, ¿Qué estrategia utilizó para acercar a los niños y las niñas a la exploración del medio y el saber científico?
- D. ¿Qué aprendizajes creen ustedes que obtuvieron los niños a partir de esta experiencia?

Parte 2. Objetivo: Identificar los desafíos que enfrentaron las maestras **durante** la transformación de las prácticas lúdico pedagógicas.

Preguntas guía:**Principales desafíos**

- E. ¿A qué desafíos se enfrentaron en su rol docente durante la transformación de las prácticas lúdico pedagógicas del año 2020?

Aprendizajes/Incidencia del componente lúdico-pedagógico en el proyecto

- F. ¿Qué aprendizajes ubican en la transformación de sus prácticas lúdico pedagógicas?

Nota: La transcripción del grupo focal estará en el apartado de anexos.

Anexo 2: Categorías conceptuales en el área de ciencias y medio ambiente

Tabla 2

Categorías conceptuales a trabajar en el área de ciencias y medio ambiente

Dimensión	Categoría conceptual				
	El planeta tierra es nuestro hogar	Yo como habitante del planeta	¿Quién más vive en el planeta?	¿Qué fenómenos se dan en el planeta?	Somos guardianes
Descripción	<p>Categoría principal de la cual se desprende el proyecto, espacio tiempo espacial, punto de referencia que van desglosando las demás categorías. En él se pretende la sensibilización frente al desarrollo del proyecto, contextualizando el espacio físico y posición de los estudiantes durante la participación en el mismo.</p>	<p>Esta categoría se refiere a la comprensión del lugar que los seres humanos tienen, por ello se parte del reconocimiento del propio ser y las responsabilidades que implica habitar el lugar que se presenta, otorgando una perspectiva de zoom: inicialmente el sistema solar para luego adentrarse en la tierra, conociendo sus características, bondades y</p>	<p>Reconocimiento de la existencia de otros seres vivos y recursos inertes que posibilitan la vida en el planeta, como una manera de conocer el contexto global y las posibilidades de interacción entre todos los habitantes, en términos de conocimiento, intercambio de beneficios y conocimiento/atención de necesidades en torno a ellos.</p>	<p>Identificación de fenómenos que pueden ser naturales o los llamados "factores antrópicos" como consecuencias de malas acciones de los seres humanos frente al cuidado del medio ambiente, reafirmando la responsabilidad social y moral que se tiene frente a estas situaciones, al tiempo que se tratan acciones preventivas para reducir el impacto</p>	<p>Empoderamiento del rol que se ha trabajado durante la experiencia, sensibilización sobre la toma de conciencia y acciones responsables en la cotidianidad, resaltando la importancia de las estrategias de reducción del riesgo o impacto negativo en los diferentes contextos en los que se está inmerso.</p>

		riesgos latentes a valorar como habitantes.		ambiental haciendo una proyección a futuro.	
--	--	---	--	--	--

Anexo 3: Dimensiones del desarrollo infantil del Colegio de la UPB

Tabla 3

Dimensiones del desarrollo infantil de acuerdo a los lineamientos del Colegio de la UPB

Dimensiones del desarrollo					Indicador de desempeño
Ser	Comunicativa	Corporal	Cognitiva	Estética	
Tiene como principales objetivos el fortalecimiento de valores y principios que le permitan construir su identidad, tomar decisiones y trascender en el ámbito espiritual consigo mismo, con el otro y con lo otro, la construcción de relaciones interpersonales basadas en la práctica de normas que favorezcan la sana convivencia con los demás y con el entorno, y el desarrollo de habilidades socioafectivas que le permitan expresar emociones y sentimientos, con el	Se pretende el desarrollo de habilidades comunicativas para la expresión de ideas, sentimientos y experiencias, a través de las diferentes manifestaciones del lenguaje, que le permitan la interacción con su entorno.	Su fin es el control de los movimientos finos y gruesos a través del juego y del dominio de diferentes elementos, que le permitan incrementar su percepción, atención e interacción consigo mismo y con el entorno.	Se busca potenciar el desarrollo del pensamiento lógico a través de dispositivos básicos del aprendizaje, nociones y habilidades que le posibiliten la interacción, la experimentación, la observación para la comprensión y aplicación de los saberes.	Se enfatiza en la estimulación y la expresión de diferentes lenguajes artísticos que lleven al desarrollo de la creatividad, la sensibilidad y la valoración de la cultura.	El documento presenta indicadores de desempeño que se van evaluando a medida que transcurre el proyecto (en el período académico), son las actividades o elementos observables dependiendo del propósito de cada dimensión. En el caso de las dimensiones del ser y la corporal, éstas son de carácter vivencial y se evidencian a partir de la interacción y la participación en contexto. En el caso de dimensiones cognitiva, comunicativa y estética, se proponen actividades que demuestran con evidencias el avance de los procesos de cada estudiante, por lo cual se requiere de elementos tangibles como guías,

propósito de fortalecer la autonomía y el establecimiento de relaciones armoniosas.					trabajos manuales y gráficos en todo tipo de formatos que sean factibles de ser enviados a la docente para su respectivo análisis.
---	--	--	--	--	--

Anexo 4: Análisis metodológico sobre material de aprendizaje

Tabla 4

Matriz de análisis metodológico sobre el material guía de aprendizaje

Fecha	Horario	Tipo de actividad	Descripción de la actividad	Objetivo	Dimensión a trabajar	Recursos pedagógicos	Metodología	Participantes
26 - 05 - 2020	7:30 - 9:30 a.m.	Asincrónica	Realizar un ejercicio de escritura espontánea de acuerdo a los temas de clase que se han trabajado.	Proponer a los niños y las niñas una actividad introductoria para el tema de la semana, a la vez que les permite acercarse al lenguaje desde la interpretación y composición de textos.	Comunicativa	Tirillas	Se entrega vía online un material o guía con las instrucciones de la actividad.	El adulto es crucial para esta actividad ya que le permite al niño o la niña acceder a la plataforma y sirve como figura que rectifica y revisa.
26 - 05 - 2020	10 - 10:30 a.m.	Asincrónica	Realizar ejercicios de escritura espontánea, realizar dibujos de acuerdo a las vocales que la profesora	Enlazar el aprendizaje de la comunicación con distintas formas de expresar el lenguaje, así como recurrir a	Comunicativa	- Arte (dibujar) - Juego	Se publica una grabación audiovisual de la clase en la plataforma Teams.	El adulto es crucial para esta actividad ya que le permite al niño o la niña acceder a la

			propone, participar en un juego de identificación de nombres y escribir una lista de nombres de sus compañeros y compañeras (que recuerden).	recursos propios para permitir un aprendizaje contextualizado (nombre de compañeros y compañeras, vocales, juegos).				plataforma y sirve como figura que rectifica y revisa.
26 - 05 - 2020	11 - 12:30 p.m.	Asincrónica	Dibujar a tres compañeros o compañeras del preescolar e intentar escribir el nombre.	Reforzar el aprendizaje de la escritura en relación con conceptos comunes en el diario vivir de los niños y las niñas.	Comunicativa	- Arte (dibujar)	Cuaderno de proyectos.	El adulto es crucial para esta actividad ya que le permite al niño o la niña acceder a la plataforma y sirve como figura que rectifica y revisa.
27 - 05 - 2020	7: 30 - 9:30 a.m.	Asincrónica	Realizar actividades interactivas digitales en torno al inglés.	No se especifica.	Comunicativa	No se especifica.	No se especifica, se presume que es algún tipo de recurso educativo virtual.	El adulto es crucial para esta actividad ya que le permite al niño o la niña acceder a la

								plataforma. Al ser una actividad en otro idioma, también tendrá que guiar al niño o la niña en la comprensión de la consigna y en la revisión de su trabajo.
27 - 05 - 2020	10 - 11 a.m.	Sincrónica	Realizar un taller físico - práctico compuesto de tres partes: i) movilidad general mediante el baile, ii) diferentes tipos de juegos en relación a la geometría, iii) ronda infantil y juego corporal.	Pretende ayudar a los niños y las niñas a trabajar sobre la motricidad y la corporalidad mediante actividades de ritmos, sonidos, tonos y saltos. A la vez, apunta a un aprendizaje de la geometría y de las partes del cuerpo.	Corporal	- Baile - Juego	Hay un encuentro online por medio de la plataforma Teams, la maestra y los niños y las niñas se sirven de la cámara y el micrófono para ver los videos e interactuar en la clase virtual.	El adulto es quien proporciona los materiales para la participación en el encuentro sincrónico, su participación es crucial porque de acuerdo a su recursividad y creatividad puede ayudar al niño o la niña aunque no cuente con los

								materiales. Por ejemplo, si se necesita cuerda, puede sustituirla con cordones atados, cabuya, lazos, etc. Su presencia resulta relevante para iniciar la clase y posibilitar la conexión a la plataforma, pero luego puede retirarse ya que la maestra está presente.
28 - 05 - 2020	7:30 - 9:30 a.m.	Asincrónica	Realizar actividades interactivas digitales en torno al inglés.	No se especifica.	Cognitiva	No se especifica.	No se especifica, se presume que es algún tipo de recurso educativo virtual.	El adulto es crucial para esta actividad ya que le permite al niño o la niña acceder a la plataforma. Al ser una actividad en otro idioma, también

								tendrá que guiar al niño o la niña en la comprensión de la consigna y en la revisión de su trabajo.
28 - 05 - 2020	10 - 10:30 a.m.	Asincrónica	Participar durante la lectura de un artículo explicativo sobre los seres vivos y comentar qué objetos de su vida diaria son seres vivos.	Pretende ayudar a los niños y las niñas a comprender conceptos relacionados con la biología, en tanto una de las categorías conceptuales del proyecto apunta al aprendizaje del planeta tierra, del yo como ser vivo y de los elementos naturales como las bacterias, parásitos o virus.	Cognitiva	- Textos académicos	Se publica una grabación audiovisual de la clase en la plataforma Teams.	El adulto es crucial para esta actividad ya que le permite al niño o la niña acceder a la plataforma y sirve como figura que rectifica y revisa.
28 - 05 -	11 - 12	Sincrónica	Realizar actividades	Apunta al desarrollo de	Comunicativa y	- Arte (dibujos)	Hay un encuentro	El adulto es crucial

2020	p.m.	(inglés) y asincrónica (cognitiva)	interactivas digitales en torno al inglés. Asimismo, se realiza una actividad complementaria donde se dibujará un ser vivo, se pintará y se seleccionarán seres vivos de una revista.	competencias lingüísticas en el idioma inglés y, a su vez, reforzar el aprendizaje de biología en torno a los seres vivos y la diferencia entre el reino animal y el reino mónera.	cognitiva	y colorear) - Revistas - Recortar	online por medio de la plataforma Teams.	para esta actividad ya que le permite al niño o la niña acceder a la plataforma. Además, debe proveer los materiales para realizar la actividad y estar pendiente que el niño o la niña no se corten o lastimen mientras recortan, a la vez que rectifica si lo que se selecciona corresponde con la consigna establecida.
29 - 05 - 2020	7:30 - 9:30 a.m.	Asincrónica	Escuchar una canción sobre el sol y la luna como elementos naturales.	Seguir desarrollando competencias científicas, especialmente sobre la relación entre el sol y la vida en la tierra.	Cognitiva	- Canción	Enlace anclado al material o guía de trabajo.	El adulto es quien se encarga de acceder al vídeo y reproducirlo.

30 - 05 - 20	10:00 - 11:00 a.m.	Sincrónica	Taller artístico-creativo: Hablar del sol cómo fuente de vida y elaborar con plastilina el sistema solar sobre cartón paja. modelando esferas con plastilina de diferentes colores, cada color representa un planeta, según las características y ubicación ordinal.	Trabajo manual.	Estética	Modelado - plastilina y cartón paja	Procedimiento en vivo y en directo teniendo en cuenta inicio, desarrollo y cierre de la sesión.	El estudiante es acompañado por el acudiente, quien le ayuda a preparar materiales y en la realización del paso a paso de la clase sincrónica.
-----------------	--------------------------	------------	--	-----------------	----------	---	---	---

Anexo 5: Formato de planeación por período

Datos generales

A. ¿Cómo se llama el proyecto lúdico pedagógico?

“Guardianes al rescate del planeta”.

B. ¿En cuál dimensión⁴ del desarrollo infantil se inscribe?

El Colegio de la UPB concibe el desarrollo infantil como un aprendizaje enmarcado en dimensiones que los niños y las niñas deben alcanzar en el entorno educativo. Estas dimensiones son:

- Comunicativa
- Cognitiva
- Afectiva
- Actitudinal valorativa
- Corporal
- Ética
- Estética

Así, la propuesta lúdico pedagógica es transversal a todas estas dimensiones y se apunta a que cada aprendizaje sobre el medio ambiente las incluya.

C. ¿Para qué población está diseñado?

Para el grupo Transición 2020 del Colegio de la UPB, al que pertenecen niños y niñas entre 4 y 6 años.

D. ¿Quiénes participaron en la construcción de este documento de planeación?

Las docentes asignadas al grado preescolar en las sedes de Medellín y Marinilla durante el 2020. No obstante, cada maestra ajustó el formato de acuerdo a las necesidades del preescolar y el contexto ambiental, social y cultural que rodea la institución, por tal razón, las maestras implicadas para interés de la investigación serán sólo: Ana María Garzón y Juliana Andrea Patiño.

Contextualización del documento

E. ¿Cuál es el propósito de crear la planeación académica?

⁴ De acuerdo con el documento “*Formato de planeación por período*”, las dimensiones del desarrollo infantil se entienden como aprendizajes cognitivos, afectivos, sociales, culturales y educativos que se deben alcanzar mediante las clases.

Diseñar un proyecto lúdico pedagógico que basado en los intereses de los niños y niñas y las necesidades propias del contexto, permite desarrollar en los estudiantes las competencias para el grado y para el período en curso. El ejercicio de planeación hace parte de la estructura curricular que anticipa actividades pensadas de manera estratégica y específica para trabajar las nociones e ir haciendo seguimiento de los indicadores de desempeño que van dando cuenta de la adquisición de competencias. El ejercicio también permite la adecuada distribución y verificación del cumplimiento del plan de estudios y traza la ruta a seguir para el desarrollo del proyecto, teniendo en cuenta las categorías conceptuales, que son las líneas de trabajo.

F. ¿Para cuántas semanas está pensado el ciclo académico?

El ciclo académico corresponde al segundo de los 3 períodos propuestos para el año escolar. Este período de tiempo comprende 13 semanas.

Cuerpo del documento

G. Con base en los objetivos establecidos para el grado preescolar, ¿cómo se estructura el ciclo académico?

El presente documento llamado “Formato de planeación por período” se desarrolla teniendo en cuenta diferentes elementos que dan cuenta de la estructura curricular del grado y la incorporación de la fundamentación del proyecto lúdico pedagógico que transversaliza esta propuesta académica. Inicialmente se observa una parte de identificación, con el nombre del formato y el ciclo escolar al que corresponde, luego de ello se hace una contextualización del grado, el período de tiempo que comprende y el nombre de las docentes que participan en esta construcción. Más adelante se nombran las competencias (del grado e investigativa), para pasar a los logros esperados desde cada una de las dimensiones del desarrollo. Posteriormente se especifican desde cada dimensión, las nociones a trabajar (o contenidos) y los indicadores de desempeño correspondientes, que serán determinantes para el proceso evaluativo. Seguido a esto, se encuentra una segunda parte en la que se hace una identificación del proyecto lúdico pedagógico como tal y la fundamentación de la propuesta, la cual incluye nombre del proyecto, grupos, docentes que acompañan, la justificación del surgimiento del mismo, sustentado en un marco teórico conceptual que va generando una ruta académica que se sintetiza en las categorías conceptuales y a pregunta orientadora formulada a nivel de los estudiantes, que se pretende responder en el transcurso de la experiencia.

Finalmente, hay un apartado de referencias y una propuesta de producto final del proyecto, que en este caso fue la grabación del video “*Notiguardianes*” como socialización de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes.

Se observa un complemento a este formato en consecuencia con los resultados obtenidos y es el espacio para el registro del **seguimiento a la planeación**. Allí se describe el impacto del proyecto, actividades y propuestas en términos de avances, dificultades, observaciones y acciones de mejora implementadas en caso de que haya sido necesario. Este registro se realiza cada dos semanas.

H. ¿Cómo se fundamenta el proyecto lúdico pedagógico?

El proyecto lúdico pedagógico tiene dos fundamentos centrales: i) profundizar en el conocimiento y aprendizaje de los niños y las niñas sobre las ciencias naturales y el medio ambiente, y ii) proponer una educación contextualizada que se enlace con la realidad contextual que rodea el entorno de la institución educativa y de la vida diaria de los niños y las niñas. De esta manera, el proyecto propone como objetivo hacer un recorrido teórico y práctico sobre elementos de la ciencia como: el sistema solar, los seres vivos, los fenómenos naturales, el cuidado del planeta, los animales, entre otros. No obstante, todo lo anterior está relacionado con permitirle a los y las estudiantes de preescolar alcanzar una reflexión crítica sobre cómo ser un *guardián al rescate del planeta*. Por otra parte, la llegada del Covid-19 permite que se pueda trabajar sobre la crisis ambiental de Medellín, a la vez que hablar sobre cómo el cuidado en contra de virus y bacterias.

Asimismo, en los lineamientos educativos del Colegio de la UPB, se establece el aprendizaje de la ciudadanía es transversal a todos los niveles académicos, por ello en el Preescolar ubica un lugar tan importante que el aprendizaje de las ciencias naturales se vincule con participar activamente en las problemáticas del mundo, en tanto ciudadano que forma parte de entornos familiares, sociales, culturales, políticos y ambientales. De esta manera, el proyecto se plantea más lúdico y amigable considerando que los participantes tienen entre 4 y 6 años de edad y que su construcción del mundo se limita a la interacción (usualmente) con casa y colegio.

I. De acuerdo con la matriz de seguimiento, ¿cómo se evidencia el desarrollo de competencias científicas en los y las estudiantes de preescolar?

De acuerdo con las observaciones de las maestras, desde un principio se observó un interés por aprender sobre la naturaleza y los componentes del medio ambiente. La virtualidad, a pesar de implicar una acomodación, no fue un impedimento para que los y las estudiantes mostraran receptividad y una participación fluida. Desde la segunda semana de clases, se evidencia que las enseñanzas y aprendizajes en relación con las competencias científicas están muy presentes, especialmente enfocado en articular el entorno natural que rodea los contextos de los niños y las niñas con la situación de emergencia actual. Por ejemplo, existen actividades como plantar un frijol y ver qué sucede, que apuntan a desarrollar la observación, la creación de hipótesis y la comprobación científica. Asimismo, aprender sobre virus y bacterias les ayudó a comparar lo que sucedía fuera de

casa con el Covid-19 y pudieron aprender prácticas de cuidado y protección de enfermedades a través de la experimentación.

No obstante, el documento en sí mismo no logra evidenciar el desarrollo de las competencias científicas ya que no cuenta con un apartado en la matriz que describa, demuestre o explique los proyectos o tareas de los niños y las niñas. La única señal del avance en torno a este aprendizaje se encuentra en las casillas de “dificultades, observaciones y mejoras implementadas”, en las cuales la maestra narra cómo las dificultades en el aprendizaje han estado orientadas a la dificultad para conectar con las clases remotas y no con los temas a trabajar o las actividades a desarrollar.

J. ¿Se obtienen resultados de la construcción lúdico pedagógica en la modalidad remota?

En el formato no se observa una especificación de la modalidad en que está pensado o diseñado el proyecto, sin embargo, al revisar el apartado del seguimiento a la planeación, puede verse cómo la docente describe la situación de manera más específica y articula no sólo experiencias en modalidad remota, sino también que anexa los videos grabados como recursos de apoyo para complementar la propuesta.

Anexos

K. Referencias bibliográficas

Se observa que las docentes toman como referencia para el desarrollo del marco teórico conceptual algunos trabajos relacionados con la educación en ciudadanía global e interculturalidad.

L. Recursos de apoyo para las actividades.

Se observan enlaces de las videoclases y videos motivacionales grabados por la docente y correspondientes a cada quincena diligenciada en el apartado de “seguimiento a la planeación”, de acuerdo con la planeación.

Anexo 5: Instrumento de análisis de vídeo

Descripción de la actividad

El vídeo corresponde a la actividad final del proyecto “*Guardianes al rescate del planeta*” que tiene como objetivo socializar los trabajos de los niños y las niñas de preescolar del Colegio de la UPB, sede Marinilla. Para llevar a cabo la presentación audiovisual, se diseñó un noticiero llamado “*Notiguardianes*”, propuesto por las maestras para recoger la experiencia de las categorías conceptuales trabajadas (el sistema solar, los seres vivos, los elementos de la naturaleza, los reinos, los factores antrópicos, entre otros), además de validar el aprendizaje de competencias científicas durante el período académico. De esta manera, los niños y las niñas asumieron el rol de “investigadores reporteros” para compartir con la comunidad las experiencias vividas desde la realidad de sus propias casas y sus prácticas cotidianas; así como sus costumbres, rutinas y pensamientos frente a la problemática ambiental, teniendo en cuenta su postura sobre la situación y las acciones preventivas que pueden reconocer e implementar desde su posición de ciudadanos del mundo.

La metodología de la actividad consistió en: i) asignar a cada estudiante una de las categorías trabajadas y ii) preparar una intervención audiovisual creativa. Para esta actividad no se diseñó una guía o un material que contara con una consigna específica, debido a que los acudientes y estudiantes estaban enterados que, al final del proyecto, la evaluación de su aprendizaje se consolidaba en un producto. Por tal razón, las maestras comunicaron brevemente que para el producto final: “*vamos a enviar un vídeo sobre los seres vivos, contando todo lo que el niño aprendió*”. No obstante, se hizo gran énfasis en la importancia de preparar esta participación desde la colectividad, apoyándose en las maestras y sirviéndose de los recursos cercanos a la cotidianidad de los niños y las niñas (esto permitió que las familias tuvieran libertad sobre cómo realizar la actividad y cómo de creativa sería). Finalmente, los acudientes estaban encargados de comunicarse con las maestras para la entrega del material, ya que éstas se encargaron de la edición del noticiero. Adicionalmente, las maestras asumieron el rol de moderadoras/presentadoras, ya que daban paso a cada una de las experiencias, generando un hilo conductor en la actividad.

Considerando las competencias a trabajar en el preescolar y los resultados obtenidos durante el desarrollo del proyecto, es posible afirmar que hubo un alcance significativo para los agentes educativos involucrados en “*Guardianes al rescate del planeta*”. Gracias al ejercicio de observación y seguimiento de las maestras, se evidenció cómo los y las estudiantes desarrollaron competencias científicas y tecnológicas, a la vez que lograron transformar su cotidianidad para identificar las acciones a implementar en el cuidado del medio ambiente.

Categorías de análisis

Para llevar a cabo el análisis del vídeo, se establecieron cuatro categorías:

- A. *Competencia del preescolar*: De acuerdo a la planeación por período del Colegio de la UPB, cada grado escolar debe contar con una descripción clara de las competencias que se esperan desarrollar. Así, esta categoría pretende señalar: i) el reconocimiento que alcanzan los niños y las niñas en relación a su individualidad y la del otro, en un entorno comunitario; ii) el acceso a dinámicas escolares desde la experiencia lúdica en el desarrollo físico, cognitivo, comunicativo, estético, ético y espiritual; iii) el impacto de las dimensiones del desarrollo en la resolución de situaciones de la vida cotidiana.
- B. *Competencia de investigación*: Esta categoría pretende dar cuenta del desarrollo de habilidades de investigación en los niños y las niñas, a través de las narraciones y experiencias de exploración y descubrimiento. Por ende, se señala: i) la interacción con el entorno cotidiano desde el rol de investigador y ii) el proceso de investigación y reflexión sobre el conocimiento del medio ambiente (evidenciar la comprensión de las categorías conceptuales).
- C. *Pensamiento científico*: Entendiendo este concepto como la capacidad de sostener y desarrollar la curiosidad y el sentido de maravilla por el entorno que rodea a los niños y las niñas, se espera señalar: i) modos de pensar y razonar basados en la evidencia, ii) flexibilidad del pensamiento, iii) deseo de seguir aprendiendo y iv) el planteamiento de hipótesis y la resolución de problemas por medio de actividades mentales y físicas. A su vez, se espera comprobar cómo el desarrollo del pensamiento científico se genera a través de dispositivos básicos de lenguaje y de habilidades que posibiliten la interacción, experimentación, observación y aplicación de saberes desde la perspectiva teórica conocida como “cognición situada” que enfatiza que el pensamiento siempre sucede en contexto.
- D. *Articulación entre pensamiento científico y tecnológico*: Esta categoría pretende describir cómo, en la primera infancia, la capacidad de asombro por el mundo y el rol de experimentador convergen constantemente, puesto que los niños y las niñas no sólo intentan comprender el entorno que les rodea, sino que experimentan para intentar producir efectos o resultados, y así cuestionar las enseñanzas para evaluar si es correcta. Por ello, se señala: i) el aprendizaje de la ciencia por medio de herramientas tecnológicas y ii) el desarrollo de habilidades científicas y tecnológicas por medio del “aprender haciendo”.

Tabla 5

Categorías de análisis e indicadores de habilidades científicas en preescolar

Categoría de análisis	Indicador
Competencia del preescolar	Los niños y las niñas participan de experiencias en el campo cognitivo y comunicativo, que les permiten hacer uso del lenguaje oral y corporal, cuando hacen demostraciones en contexto sobre lo aprendido.
Competencia de investigación	Los niños y las niñas interactúan desde su contexto (hogar) identificando elementos y herramientas con las cuales pueden hacer procesos de investigación haciendo uso de la observación y utilizando un lenguaje explicativo cuando demuestran en la práctica las nociones trabajadas en el proyecto.
Pensamiento científico	Los niños y las niñas dan cuenta de un pensamiento científico cuando participaron de una serie de prácticas culturales particulares de las ciencias, que los llevaron a construir modos propios de conocimiento.
Articulación entre pensamiento científico y tecnológico	Al planificar y grabar los videos para el producto final, los niños hacen uso de la tecnología para expresar y demostrar sus aprendizajes, ello implicó comprender y aplicar un método audiovisual del cual se apropiaron tomando como base la experiencia vivida en el proyecto, para justificar y demostrar la evidencia desde su rol de estudiante, con el apoyo de sus padres.