



SELLO EDITORIAL
CORUNIAMERICANA

APRENDIZAJE CON MEDIACIÓN TIC PARA LA GENERACIÓN DE AMBIENTES EDUCATIVOS EN LA PRIMERA INFANCIA

Compiladores
VANESSA NAVARRO ANGARITA - ROSELY ROJAS RIZZO
JOHN CANO BARRIOS - ADOLFO CEBALLOS VÉLEZ

**APRENDIZAJE CON MEDIACIÓN TIC PARA
LA GENERACIÓN DE AMBIENTES EDUCATIVOS
EN LA PRIMERA INFANCIA**

Compiladores:

Vanessa Navarro Angarita
Rosely Rojas Rizzo
John Cano Barrios
Adolfo Ceballos Vélez

Autores:

Vanessa Navarro Angarita
Abril Isabel García Caro
Rosely Rojas Rizzo
Luis Ángel Anillo Arrieta
John Cano Barrios
Anderson Dominguez Chamorro
Johan Sebastian Jaimes Rojas
Adolfo Ceballos Vélez

Libro resultado de investigación, realizado a partir del trabajo colaborativo entre grupos de investigación y el desarrollo de propuestas que contribuyen al fortalecimiento de los indicadores de generación de nuevo conocimiento en el área del Educación.

Aprendizaje con mediación Tic para la generación de ambientes educativos en la primera infancia / Vanessa Navarro Angarita... [y otros siete]; compilador Rosely Rojas Rizzo -- Barranquilla: Corporación Universitaria Americana, 2020.

124 p. ; 17*24 cm.

ISBN: 978-958-5169-16-6

1. Las Tic en la primera infancia -- Resumen. 2. Cualificación -- Agentes educativos. 3. Gestión de riesgos -- Primera infancia. 4. Impacto de las Tic -- Primera infancia. 5. Educación en las Tic -- Metodología. 6. Innovación pedagógica - Tic. -- Corporación Universitaria Americana. I. Rojas Rizzo, Rosely. II. García Caro, Abril Isabel. III. Navarro Angarita, Vanessa IV. Anillo Arrieta, Luis Ángel. V. Cano Barrios, John José. VI. Domínguez Chamorro, Anderson. VII. Jaimes Rojas, Johan Sebastián. VIII. Ceballos Vélez, Adolfo. Comp. I. Navarro Angarita, Vanessa. II. Cano Barrios John. III. Ceballos Vélez, Adolfo.

370.378 A654 2020 cd 21 ed.

Corporación Universitaria Americana-Sistema de Bibliotecas

Corporación Universitaria Americana®

Sello Editorial Coruniamericana®

ISBN: 978-958-5169-16-6

APRENDIZAJE CON MEDIACIÓN TIC PARA LA GENERACIÓN DE AMBIENTES EDUCATIVOS EN LA PRIMERA INFANCIA

Compiladores:

© **Vanessa Navarro Angarita**, © **Rosely Rojas Rizzo**, © **John Cano Barrios**, © **Adolfo Ceballos Vélez**

Autores:

© **Vanessa Navarro Angarita**, © **Abril Isabel García Caro**, © **Rosely Rojas Rizzo**, © **Luis Ángel Anillo Arrieta**, © **John Cano Barrios**, © **Anderson Domínguez Chamorro**, © **Johan Sebastian Jaimes Rojas**, © **Adolfo Ceballos Vélez**.

Presidente

JAIME ENRIQUE MUÑOZ

Rectora Nacional

ALBA LUCÍA CORREDOR GÓMEZ

Vicerrector Académico Nacional

MARIBEL YOLANDA MOLINA CORREA

Vicerrector de Investigación Nacional

ASTELIO DE JESÚS SILVERA SARMIENTO

Director Sello Editorial

JUAN CARLOS ROBLEDO FERNÁNDEZ

Sello Editorial Coruniamericana

selloeditorialcoruniamericana@coruniamericana.edu.co

Diagramación y portada: Kelly J. Isaacs González

Corrección de estilo: Jeimmy Cárdenas Del Portillo

1ª edición: 2020-12-23

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma o por medio electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, u otro, sin previa autorización por escrito del Sello Editorial Coruniamericana y de los autores. Los conceptos expresados en este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente corresponden con los de la Corporación Universitaria Americana y da cumplimiento al Depósito Legal según lo establecido en la Ley 44 de 1993, los decretos 460 del 16 de marzo de 1995, el 2150 de 1995, el 358 de 2000 y la Ley 1379 de 2010.

- 6** SINOPSIS
- 7** LAS TIC Y SU APLICACIÓN EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS PARA LA PRIMERA INFANCIA
Adolfo Ceballos Vélez
- 23** SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIA DE CUALIFICACIÓN A AGENTES EDUCATIVOS, PADRES Y MADRES COMUNITARIA.
Abril Isabel García Caro, Vanessa Navarro Angarita & Rosely Rojas Rizzo
- 37** FORMACIÓN EN GESTIÓN DE RIESGOS EN PRIMERA INFANCIA A AGENTES EDUCATIVOS, MADRES Y PADRES COMUNITARIOS
Vanessa Navarro Angarita, Rosely Rojas Rizzo & Luis Ángel Anillo Arrieta
- 51** IMPACTO DE LAS TIC EN LA FORMACIÓN A AGENTES EDUCATIVOS, MADRES Y PADRES COMUNITARIOS DE PRIMERA INFANCIA
Vanessa Navarro Angarita, John Cano Barrios, Rosely Rojas Rizzo & Anderson Domínguez Chamorro
- 69** METODOLOGÍA DOCENTE APLICADA PARA LA CUALIFICACIÓN EN RIESGOS EN LA PRIMERA INFANCIA MEDIADO POR TIC
Rosely Rojas Rizzo & Johan Sebastián Jaimes Rojas
- 82** SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN LA INFANCIA DESDE LAS ORIENTACIONES DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN TIEMPOS DE COVID.
Anderson Dominguez Chamorro, John Cano Barrios & Vanessa Navarro Angarita
- 102** PROCESOS DE INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL
Abril Isabel García Caro & Adolfo Ceballos Vélez

Sinopsis

Compilación que recoge diferentes capítulos relacionados con el desarrollo de procesos educativos para la primera infancia mediados por las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones –TIC; la influencia que las mediaciones tecnológicas han tenido en los procesos formativos de niños, niñas y adolescentes; así como su impacto en tiempos de pandemia, y los retos que deberán superarse para su eficaz adaptación en agentes educativos, padres y madres comunitarios. Iniciativa realizada por los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Corporación Universitaria Americana.

LAS TIC Y SU APLICACIÓN EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS PARA LA PRIMERA INFANCIA

Adolfo Ceballos Vélez*

* Magister en Educación con énfasis en Cognición. Coordinador de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Corporación Universitaria Americana. Líder del Semillero de Investigación Bilingüe –SIB de la Licenciatura de Educación Bilingüe de la Facultad. Docente de práctica pedagógica, autor de obras literarias y de reflexión educativa. aceballosv@coruniamericana.edu.co

RESUMEN

La pandemia del COVID 19 ha impactado al sector educativo, llevando a replantear nuevas estrategias y metodologías para dar continuidad a los procesos formativos interrumpidos en 2020. Lo anterior implica el uso de diversos recursos y herramientas como lo son las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones -TIC, por lo cual se han convertido en aliadas y complemento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en especial de la primera infancia. Es por ello que se hace necesario que los agentes educativos involucrados en procesos de formación de niños, niñas y adolescentes, sean cualificación en el uso y aplicación de herramientas TIC para el cumplimiento de sus metas institucionales y educativas.

Los capítulos del presente libro, presentan los resultados de procesos de cualificación de los agentes educativos, padres y madres comunitarias, en el uso y mediación de las TIC para la formación de la primera infancia en varias regiones de Colombia.

Palabras clave: TIC, primera infancia, educación, pandemia.

INTRODUCCIÓN

La educación, como proceso humano, es cultural y compleja. Por lo cual, es necesario considerar la condición y naturaleza del ser humano en su totalidad, orientada a la formación integral de los individuos en tanto ciudadanos, y al perfeccionamiento de la sociedad en su conjunto. Por ende, la educación contribuye a la formación de nuevas generaciones para que estas puedan transformar su realidad y asumir un papel activo en el desarrollo social de sus comunidades.

La educación inicial es de suma importancia, pues es la etapa en la que el niño o la niña adquieren las competencias necesarias para ser, posteriormente, parte activa en la sociedad; en este punto, el rol del docente consiste en dotar al infante de materiales y recursos —de manera planificada y sistematizada—, para estimular las condiciones naturales de los pequeños a su cargo. La preocupación del Estado y la sociedad es garantizar que esos seres que comienzan la vida tengan las condiciones necesarias para un óptimo desarrollo y para que vivan a plenitud desde el momento en que son concebidos. Colombia se ha comprometido en ello, reconociendo el imperativo categórico de los derechos de la primera infancia.

Por ello, a la luz del Ministerio de Educación Nacional -MEN, la educación inicial se constituye en un estructurante de la atención integral, cuyo propósito es potenciar el desarrollo integral de las niñas y niños, de manera intencionada, desde su nacimiento hasta que cumplan los seis años de edad, partiendo del reconocimiento de los contextos en los que viven, sus características particulares; favoreciendo así las interacciones que se generan a través de experiencias pedagógicas y prácticas dirigidas e intencionadas.

La educación inicial es, pues, crucial y valiosa, toda vez que el trabajo pedagógico a desarrollar parte de las capacidades, intereses, saberes e inquietudes, de las niñas y niños. Yendo más allá de la preparación para la escuela primaria, sino que, además, ofrece a los infantes experiencias retadoras que impulsan su desarrollo; en las cuales juegan, se expresan a través del arte, exploran su medio, y disfrutan de la literatura, en ambientes enriquecidos, inclusivos e integrales. Así, una adecuada intervención pedagógica vincula estrategias didácticas de acuerdo al método pedagógico que se esté implementando, lo cual permitirá establecer una coherencia

práctica - discursiva.

Por lo cual, la Educación Infantil ha de fomentar en los infantes las experiencias que estimulen constructivamente un desarrollo integral. El desarrollo del cerebro no sólo depende de una adecuada nutrición sino también de los estímulos, oportunidades y experiencias, a los que un niño o niña estén expuestos. Esto incluye tanto al ámbito familiar como el de otros entornos como la escuela y la interacción en comunidad. En tal sentido, la educación inicial cumple un rol preponderante en la construcción de ciertas habilidades cognitivas y sociales del infante. Su impacto se observa en las habilidades lingüísticas, en el bienestar motriz y físico, la capacidad de atención, la comprensión de conceptos matemáticos, y la autorregulación del propio proceso de aprendizaje, las propias emociones, entre otros.

Tal es el caso del rendimiento en tareas de lectura y escritura en la escolaridad que dependerá de la capacidad del niño para descomponer y comprender las palabras en sus sonidos fundamentales que adquiere desde la primera infancia. Otro tanto lo conforma el acercamiento a conceptos de cantidad numérica y la ordinalidad que se fundamentan desde el nivel inicial de educación. Todas se incorporan a fin de potencializar la adquisición de competencias más complejas en diversas áreas. Por ejemplo, las «funciones ejecutivas», cruciales para el desarrollo escolar y social. Se trata de funciones que dan lugar a otras habilidades igual de importantes, como la capacidad de recordar la información necesaria para completar una tarea, resistir impulsos inapropiados, sostener la atención, filtrar distracciones, establecer metas, planificar cómo lograrlas y monitorear su resultado, entre otras.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que, desde la primera infancia, los pilares de la educación —el juego, el lenguaje artístico, la literatura y la exploración del medio—, se convierten en ejes transversales para establecer estrategias didácticas, que se adaptan a las características de los infantes en edad inicial. De esta manera, el Ministerio de Educación Nacional (2014) indica que estos pilares son las actividades que potencian el desarrollo de los niños y niñas desde las interacciones y relaciones que establecen en el diario vivir, en el que se debe orientar el trabajo pedagógico realizado por los docentes, generando un desarrollo integral con los infantes a cargo (Garcés, Monsalve, Chavarriaga, & Moreno, 2017).

2. Desarrollo integral en la educación de primera infancia

Al respecto, Colombia ha transitado por múltiples discusiones y experiencias que han llevado al Estado a comprometerse nacional e internacionalmente con una educación inicial que reconoce que el aprendizaje comienza desde el mismo momento del nacimiento; que la familia, la comunidad y las instituciones son agentes y responsables de ella, y que los entornos sean determinantes para que sea una realidad.

Con la promulgación de la Constitución del 91, se dio paso a la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) y con ella al establecimiento de una educación preescolar. Según el artículo 15: “La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”. Sobre esta base, las niñas y niños mayores de cinco años transitan de los hogares infantiles, hogares comunitarios y jardines infantiles a los colegios oficiales y la educación de la primera infancia empieza a tener un importante desarrollo.

Las condiciones de vida y educación desempeñan un crucial para construcción de una personalidad armónicamente desarrollada del niño; lo cual involucra la manera en la cual es formado, y del sistema de enseñanza y la institución educativa que lo acoge desde sus primeros años de vida, así como su contexto familiar y/o social. Ya que, en los primeros tres años de edad, se estructuran las funciones cerebrales fundamentales relacionadas con el desarrollo sensorial y de lenguaje del niño. Por lo cual, si las condiciones son favorables y estimulantes, repercutirá de forma positiva en el aprendizaje y desarrollo del menor; pero, si son adversas o limitadas, actuarán de manera negativa, perjudicando dicho desarrollo a veces de forma irreversible López y Siverio (2005).

Investigadores como Norrie y Mustard (2002) han demostrado que, si se produce un desarrollo deficiente en el cerebro durante la primera infancia, se afecta el estado de salud, aprovechamiento escolar y el comportamiento general del estudiante, derivados del retraso en su desarrollo neurológico; por lo que es probable una disminución radical en su capacidad de aprendizaje, socialización y ejecución de actividades, afectando así su evolución intelectual y su capacidad de interacción con los demás compañeros en detrimento su personalidad.

Por ello, es indispensable determinar de temprana la existencia de un posible retraso en el neurodesarrollo de los niños en la primera infancia que contemplen las funciones mentales principales, como el lenguaje, memoria, motricidad y sensorialidad. El diagnóstico y evaluación del desarrollo en la primera infancia permite determinar el grado de madurez alcanzado según la edad y así actuar de manera asertiva en su pronta solución mediante una práctica pedagógica focalizada y dirigida: rehabilitación y desarrollo neuropsicológico

Uno de los requisitos para un proceso educativo de calidad en la primera infancia es que el educador conozca las particularidades del desarrollo alcanzado por los niños, para llevarlo a un nivel superior, teniendo en cuenta a cada momento las potencialidades de cada infante; asimismo, los programas educativos se deben iniciar en la primera infancia a fin de potencializar al máximo el desarrollo y la formación integral de cada niño y niña, en su integralidad humana, sus valores, conocimientos y personalidad (Portellano et al., 2009).

Hay que tener en cuenta que, desde la primera infancia, los pilares de la educación —el juego, la literatura, el lenguaje artístico, y la exploración del medio—, se convierten en ejes transversales para establecer estrategias didácticas, las cuales se adaptan a las características de los niños y las niñas en edad inicial. De esta manera, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014) indica que estos pilares son las actividades que potencian el desarrollo de los infantes desde las interacciones y relaciones que establecen en el diario vivir, en el que se debe orientar el trabajo pedagógico realizado por los docentes, generando un desarrollo integral con los infantes a cargo (Garcés, Monsalve, Chavarriaga, & Moreno, 2017).

3. Uso de las TIC en contextos educativos para la primera infancia

En la actualidad se ha extendido el uso educativo de las TIC en los escenarios de enseñanza como herramientas de aprendizaje, gracias a su diversidad y enormes posibilidades como apoyo y mediación en los procesos formativos, a través de elementos tecnológicos como computadoras, tabletas, teléfonos celulares, tableros digitales y, en sociedades industrializadas, también robots; los cuales contribuyen constructivamente a su proceso de aprendizaje y desarrollo (Liu, Toki y Pange, 2014).

Esto implica un proceso paralelo de cualificación y preparación de los docentes en el uso de estos recursos. En numerosas investigaciones se evidencia la necesidad de formación docente (Fernández-Cruz y Fernández-Díaz, 2016) y, de parte de los estudiantes, un cambio de visión del uso de la tecnología, más allá de ser usados como medios de entretenimiento, y asumirlos como elementos de apoyo en sus procesos de aprendizaje (Sánchez-Labela, 2015). Inclusive, se hace necesario capacitar a los docentes en el diseño y creación de ambientes de aprendizaje tecnológicos (virtuales) a fin de fortalecer y optimizar la integración de estas herramientas en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Guacaneme-Mahecha, Gómez-Zermeño y Zambrano-Izquierdo (2016); Roblizo y Cózar, 2015). Gran parte de la resistencia en el uso de las TIC por parte de los docentes se relaciona con una «cultura didáctica disciplinar», que se manifiesta en el empleo de metodologías y prácticas pedagógicas producto de costumbres establecidas a lo largo del tiempo, que caracterizan sus formas de enseñar (Pozuelo, 2014). En numerosas ocasiones dicha cultura se arraigada y genera desconfianza o miedos infundados hacia el uso de elementos tecnológicos en el aula.

Por ello, autores como Galvis (2004) proponen cuatro maneras de asumir los ambientes educativos mediados por las TIC: (i) desde su uso, ya que los entornos virtuales de aprendizaje enriquecen el proceso de formación de los estudiantes por medio del uso de páginas web, simuladores virtuales y aplicaciones tecnológicas; (ii) la inclusión de tecnologías dentro del aula, la cual se consigue a través de los diversos equipos electrónicos; (iii) el fomento del aprendizaje colaborativo mediado plataformas virtuales: las cuales incluyen el uso de chats, foros, juegos y videoconferencias; y, por último, (iv) la simulación para el aprendizaje de habilidades prácticas: la cual hace hincapié en introducir la tecnología en el aula de forma adecuada y con objetivos pedagógicos claros.

Lo anterior, teniendo en cuenta la característica fundamental de los recursos tecnológicos y los ambientes virtuales de aprendizaje (conocidos también como AVA), que permiten una flexibilidad de uso que satisface tanto a los diversos estilos de aprendizaje como a las particularidades de la población infantil que recibe la formación.

De esta flexibilidad han surgido diversas propuestas y diseños de recursos tecnológicos al servicio de los procesos educativos para la primera infancia, la mayoría caracterizados por generar ambientes

lúdicos enriquecidos con múltiples experiencias sensoriales que contribuyen al desarrollo neuronal, psicomotor y afectivo de los infantes en formación. Para ello, los diseñadores reciben el apoyo de neurólogos, psico-orientadores y docentes investigadores que aportan a las metas de impacto de dichos recursos. Sin embargo, dependerá de los docentes el uso adecuado e integrador de las TIC en los procesos educativos de manera interdisciplinaria y psico-afectiva de los niños y niñas a cargo.

La implementación de las TIC desde preescolar implica a un cambio de paradigmas en directivos y docentes, que apunte una integralidad curricular que facilite incluir el trabajo experiencial de los docentes con la interacción de recursos tecnológicos, recursos educativos digitales, tableros inteligentes, y objetos virtuales de aprendizaje (Marques, 2013). Los cuales permiten no solo apoyar al docente en sus prácticas pedagógicas (y como herramienta para fortalecer procesos en los que haya estudiantes con dificultades de aprendizaje), sino que también posibilitan empoderar a los infantes en el manejo responsable y crítico de estos recursos (Drigas, Kokkalia y Lytras, 2015).

Es por ello que iniciativas como el «aprendizaje STEAM» (ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemática) han tenido gran acogida entre la comunidad educativa, pues contribuyen al mejoramiento de la adquisición de las competencias y habilidades del siglo XXI desde la educación inicial; y potencializan la construcción de aprendizajes desde la interdisciplinaria en la solución de problemas de forma colaborativa; a la vez que promueven la integración de disciplinas antes consideradas como irreconciliables, tales como las matemáticas y el arte, para el desarrollo de procesos metacognitivos necesarios para afrontar los retos del mundo globalizado actual (McAuliffe, 2016).

Así, la integración de la tecnología en los procesos de educación inicial en Latinoamérica y Colombia ha sido largo y complejo, caracterizado por el uso limitado de computadores, grabadoras y televisores que sólo el docente puede manipular por miedo a que estos aparatos puedan ser dañados por los niños (Litwin, 2005); lo cual resulta paradójico y contradictorio si se tiene en cuenta que la población infantil actual se caracteriza por el uso intuitivo de las nuevas tecnologías; y que su adquisición se ha incrementado en países de Latinoamérica, donde, en el caso colombiano —antes del advenimiento de la pandemia— el 49.1% de la población infantil (que incluye niños mayores de 5 años) tiene acceso a computadoras, tabletas y

smartphones, mientras que el 45.8% cuenta con acceso a Internet en sus casas (DANE, 2017). Cifras que con la actual coyuntura del Covid 19 han aumentado significativamente.

4. Educación para la Primera Infancia en Colombia

Al respecto, Colombia ha transitado por múltiples discusiones y experiencias que han llevado al Estado a comprometerse nacional e internacionalmente con una educación inicial que reconoce que el aprendizaje comienza desde el mismo momento del nacimiento; que la familia, la comunidad y las instituciones son agentes y responsables de ella, y que los entornos sean determinantes para que sea una realidad.

Con la promulgación de la Constitución del 91, se dio paso a la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) y con ella al establecimiento de una educación preescolar. Según el artículo 15: “La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”. Sobre esta base, las niñas y niños mayores de cinco años transitan de los hogares infantiles, hogares comunitarios y jardines infantiles a los colegios oficiales y la educación de la primera infancia empieza a tener un importante desarrollo.

De esta forma, la educación preescolar se generalizó en el país, por un camino aislado de la discusión que se llevaba en torno al significado de ser niño y niña, sus derechos y la educación inicial. Sin embargo durante aproximadamente diez años la discusión de la educación de los niños y niñas de cero a seis años estuvo a cargo de otros sectores de la sociedad y tan solo en 2007 el sector educativo abordó nuevamente los temas de primera infancia, no desde la perspectiva del preescolar sino con una mirada integral del proceso.

En la primera década de este siglo, se retomó con fuerza el tema de la educación inicial o educación de la primera infancia. En los primeros años del siglo XXI, se promovieron debates y se desarrollaron compromisos con la primera infancia a propósito de la política pública. A escala educativa se empezó a hablar de abrir el sector a la educación de los niños y niñas más pequeños, y se adquirieron compromisos internacionales en las cumbres, reuniones de ministros y convenios multilaterales.

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Demografía y Salud -ENDS, más de la tercera parte (38%) de las niñas y niños menores de 6 años asistía a un programa de educación inicial; 8% asistió, pero se retiró, y 54% nunca lo ha hecho. Entre estos últimos la mitad (53%) no lo hace porque lo cuidan en la casa. Cuando la madre sale, la cuarta parte va con ella; 39% queda al cuidado de los abuelos; 11% es cuidado por el cónyuge; 5% por la niña mayor de la familia; 10% queda con otro pariente, y el resto con vecinos, amigos o la empleada doméstica. Hay un 4% que asiste a la escuela, al ICBF o a otra institución.

En el marco de la atención integral a la primera infancia, el Gobierno nacional brindó en 2011 educación inicial a 402 183 niños y niñas, dando prioridad a los grupos de población desplazada, vulnerable y de Sisbén I, II y III. En junio de 2013 la operación de las modalidades de educación inicial fue entregada por el Ministerio de Educación Nacional al ICBF.

5. Procesos educativos para la primera infancia en tiempos de pandemia

Ante todo, es conveniente destacar el papel contundente y fundamental de la educación sobre el desarrollo del ser humano, resaltando en todo momento su vinculación constante; se debe ser categórico en la responsabilidad social de la educación, y la coparticipación de diversos agentes educativos, quienes deben fomentar las condiciones favorables para potenciar el desarrollo del estudiante desde la primera infancia, tomando como punto de partida la actividad central de la práctica pedagógica. En este sentido, se cumple con lo expuesto por la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (2017, s/p), al reconocer que la actividad educativa es determinante en la formación de las cualidades y procesos psíquicos de la personalidad de los individuos en cada etapa de su desarrollo.

Por lo anterior, los retos en materia de cobertura, asignación de recursos, y procesos de implementación, han sido enormes y complejos. No obstante, nada preparó al estado colombiano y la sociedad en su conjunto para el advenimiento de la pandemia mundial del COVID 19, en especial en los procesos para la primera infancia. En respuesta a esta crisis, gobiernos y organizaciones profesionales y de la sociedad civil desarrollaron planes y programas para apoyar el desarrollo integral de los infantes.

Sin embargo, en medio de las decisiones de contingencia, muchos

pedagogos y psicólogos consideraron que la infancia fue sumamente invisibilizada. Si antes de la pandemia el mundo adulto se esforzaba en reconocerle su derecho a dar su opinión, durante el periodo de confinamiento, las voces de los niños fueron silenciadas o ignoradas (Tonucci, 2020). Al respecto, los países tomaron decisiones urgentes con la intención de protegerlos, pero esto afectó la vida diaria de los niños, sus tiempos de juego, su convivencia, los procesos de educación, entre otros. Y desde el comienzo de la pandemia los países a nivel mundial cerraron las escuelas, y optaron por el confinamiento obligatorio de niños y niñas en sus casas.

Esta nueva “normalidad”, extraña y repentina, dificultó la expresión de los afectos de los infantes, en tanto impedía la cercanía con sus compañeritos y docentes; todo contacto se realizaba a distancia con los rostros tapados con mascarillas, generando una sensación de agobio, ansiedad y miedo. Así mismo, los cambios en las rutinas de los niños implicaron limitaciones en los espacios de juego, el relacionamiento entre pares, la movilidad, y el vínculo con los actores educativos.

Lo anterior afectó la posibilidad del niño de expresar afecto, que surge del contacto físico y el uso del lenguaje corporal. Esto originó que el Comité de Derechos del Niño manifestara su preocupación, señalando que los niños y niñas constituían una población especialmente vulnerable, debido a que los entornos donde han vivido y aprendido fueron alterados (Committee on the Rights of the Child (CRC), 2020).

Este clamor fue recogido por la Unicef, y por ello, al inicio de la pandemia, se advirtió sobre el impacto que esta tendría en la infancia y la adolescencia; y la importancia de visibilizar sus riesgos para concebir estrategias más adecuadas de mitigación. En tal sentido, la Unicef asumió la pandemia mundial del COVID 19, no sólo como la expansión desmedida de un virus, sino también como una crisis humanitaria global, en la cual los niños y niñas sufrirían consecuencias indirectas que afectarían su proceso de desarrollo (OMEP, 2020) (Unicef, 2020).

Estudios recientes han permitido entender las percepciones de los niños y niñas en el contexto de la pandemia. Una de ellas, liderada por la Universidad del País Vasco, analizó las diferentes vivencias de niños y niñas en situación de confinamiento, profundizando en su bienestar emocional, social, físico y académico. Los resultados evidencian el impacto

socio-afectivo sufrido por los infantes. En las conclusiones se señala que los niños y niñas asumen la circunstancia del confinamiento con emociones ambivalentes, manifestando —por un lado— alegría frente al disfrute de estar más tiempo en familia, pero a la vez y enojo o tristeza por el encierro y la inasistencia al centro educativo. De acuerdo a la percepción de las familias, los menores han estado más nerviosos e irritables de lo habitual, y han experimentado por momentos un clima familiar más tenso (Berasategi et al., 2020).

El estudio también mostró la importancia de acompañar de forma activa a los niños y niñas en su proceso de adaptación a la nueva normalidad; y el uso necesario de herramientas tecnológicas mediadas por actitudes positivas que propicien los aprendizajes cooperativos, señalando la necesidad de atender los reclamos de los niños, escuchar sus inconformidades, para mejorar en lo posible su calidad de vida.

Según datos divulgados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a mediados de mayo de 2020, más de 1200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en el mundo, habían dejado de tener clases presenciales; de ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe; todo lo anterior dio origen al despliegue de modalidades de aprendizajes, mediante la utilización de diversos formatos y plataformas interactivas.

Chang y Yano (2020) llevaron a cabo una revisión global de las medidas llevadas a cabo ante la pandemia, a fin de aminorar la interrupción educativa, y encuentran que, sin excepción en todos los países, lo primero que se hizo fue ampliar las modalidades existentes de educación a distancia y difundir los contenidos educativos a través de medios digitales y tradicionales, como la televisión. Ambos autores destacaron la experiencia anticipada de China, país que reaccionó muy rápido ante la suspensión de clases presenciales con la implementación de 22 plataformas digitales que comenzaron a ofrecer más de 24 000 cursos en línea.

El impacto de la pandemia del COVID 19 ha generado dinámicas nuevas en los procesos de aprendizaje; la enseñanza desde el hogar se ha convertido en elemento fundamental debido al cierre de las escuelas, y en las familias ha recaído la responsabilidad de continuar los procesos de aprendizaje de los niños. Por esta razón, los recursos y materiales educativos buscan apoyar a las familias en la enseñanza de la educación inicial.

Así mismo, el aislamiento no solo afectó la continuidad de la educación infantil, sino que ha presentado nuevos retos en el desarrollo integral de los niños; y ahora que muchos países (incluido Colombia) se preparan para la reapertura de centros escolares, los gobiernos y las escuelas han desarrollado protocolos de bioseguridad para que tanto las familias como los docentes estén protegidos y así garantizar su bienestar al interior en las escuelas. También se han generado nuevos protocolos de interacción entre las familias y los educadores, como asesores y acompañantes en el proceso de escolarización en casa, en especial en el uso y aprovechamiento de las guías y recursos para el aprendizaje de los menores.

A nivel nacional, la mayoría de los países han desarrollado plataformas (en algunos casos, abiertas a todos) para el aprendizaje a distancia, las cuales incluyen módulos y currículo mediado específico para la educación inicial. El énfasis de los materiales digitales para niños entre los 0-5 años es la lectoescritura temprana. Aunque requieren el acompañamiento en casa, existen varias plataformas que incluyen cuentos ilustrados para leer en familia. En otras plataformas, las lecturas tienen la opción video y audio. También se opta por el uso de fichas de comprensión con lecturas diarias mediante el uso de plataformas que proporcionan recursos educativos para educadores y familias. Y en varios países se han creado materiales específicos para el acceso a contenido educativo de las comunidades indígenas en sus lenguas nativas ya sea por radio, a través de cuentos, cuadernos de actividades o videos educacionales.

Los capítulos que se presentan en esta y otras publicaciones, visibilizan el esfuerzo de las Facultades de Ciencias de la Educación, como es el caso de la Corporación Universitaria Americana de Barranquilla (Colombia), por emprender —en medio de la pandemia—, procesos de cualificación a agentes educativos, padres comunitarios y madres comunitarias, en el uso y aplicación de las TIC como apoyo a las iniciativas emanadas desde el ICBF, y el cumplimiento de metas de extensión y proyección social de la Facultad; así como el interés mutuo (Estado - IES) por el mejoramiento social a través de la educación en la primera infancia.

Referencias

- Asociación Mundial de Educadores Infantiles. (2007). *Los procesos evolutivos del desarrollo psíquico en la primera infancia*. España.
- Berasategi, N., Igoiaga, N., Eiguren, A., Dosil Santamaría, M., Picaza, M., & Ozamiz Etxebarria, N. (2020). *Las voces de los niños y de las niñas en situación de confinamiento por el Covid-19*. https://www.researchgate.net/publication/341184016_LAS_VOCES_DE_LOS_NINOS_Y_DE_LAS_NINAS_EN_SITUACION_DE_CONFINAMIENTO_POR_EL_COVID-19
- CEPAL-UNESCO, 2020. La Educación en tiempos de la Pandemia de COVID-19. Informe COVID- 19, Ago [citado 2 Abr 2021]. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Chang, G., y Yano, S. (2020). How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? *UNESCO's Section of Education Policy A snapshot of policy measures. World Education* <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/24/how-are-ountries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-olicy-measures/>
- Colombia, Ministerio de la Protección Social, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2010, 27 de diciembre). Resolución 5929 *Lineamientos técnico administrativos de rutas y actuaciones y modelo de atención para el restablecimiento de derechos de los niños, niñas y adolescentes y mayores de 18 años con discapacidad, con sus derechos amenazados, inobservados y vulnerados, modificados por la Resolución 707 de febrero 28 de 2011, y adicionados mediante la Resolución 2850 de 2012*. Bogotá: Colombia.
- Committee on the Rights of the Child, (2020). *CRC Covid 19 Statement*. <https://www.tbinternet.ohchr.org>.
- DANE. (2017). *Indicadores básicos de tenencia y uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación -en hogares y personas*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/tic/prese_tic_hogares_2016.pdf
- Drigas, A., Kokkalia, G. y Lytras, M. (2015). ICT and collaborative co-learning in preschool children who face memory difficulties. *Computers in Human Behavior*, 51, 645-651.

- Fernández, F. y Fernández, M. J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar; Revista Científica de Educomunicación*, 24(46), 97-105
- Galvis, Á. (2004). *Oportunidades educativas de las TIC*. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles-73523_archivo.pdf
- Garcés, L., Monsalve, P., Palacio, C. & Moreno, J. (2017). Pilares de la educación inicial: mediadores para el aprendizaje. *JSR Funlam Journal of Students' Research*. 86. 10.21501/25007858.2582.
- Guacaneme, M., Gómez, M. y Zambrano, D. (2016). Apropiación tecnológica de los profesores: el uso de recursos educativos abiertos. *Educación y Educadores*, 19(1), 105- 117. doi:10.5294/edu.2016.19.1.6
- Litwin, E. (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu
- Liu, X., Toki, E. I. y Pange, J. (2014). The use of ICT in preschool education in Greece and China: a comparative study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 1167-1176. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814012981>
- López, J. y Siverio, A. (2005). *El proceso educativo para el desarrollo integral de la primera infancia*. Cuba: UNESCO.
- Marqués, P. (2013). Impacto de las TIC en la educación. Funciones y limitaciones. 3c *TIC*, 2(1), 1-15.
- McAuliffe, M. (2016). The potential benefits of divergent thinking and metacognitive skills in STEAM learning: a discussion paper. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 2(3), 71-82.
- Ministerio de Educación Nacional (1994, febrero). Ley 115 de 1994. *Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Bogotá: Diario Oficial No. 41.214. www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1994/ley_0115_1994.html
- Ministerio de Educación Nacional (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Documento No. 10. Bogotá: Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *El sentido de la Educación Inicial*

(Documento No. 20). Bogotá, Colombia: MEN.

Ministerio de la Protección Social, Ministerio de Educación Nacional, ICBF (2007) CONPES 109 de 2007. Bogotá: Colombia. <https://www.dnp.gov.co/Portals/0/archivos/documentos/Subdireccion/Conpes%20Sociales/109.pdf>

Norrie, M. y Mustard, F. (2002). *The early years study*. Three years later. Canadá. <http://www.peeearlyyears.com/pdf/Research/Early%20Years/The%20Early%20Years%20Study.pdf>

OMEP. (2020). *Declaración Pública*. <http://www.omep.org.uy/wpcontent/uploads/2015/06/COMUNICADO-APERTURA-CENTROS-PRIMERAINFANCIA.pdf>

Pevravi, M., Ahmadi, M., Shamspour, N., y Soltani, A. (2020). Public Education and Electronic Awareness of the New Coronavirus (Covid-19): Experiences From Iran. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*. Reino Unido: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/dmp.2020.94>

Portellano, J., Mateos, R., y Martínez, R. (2012). *Cuestionario de Madurez Neuropsicológica infantil*. Madrid: TEA Ediciones. <https://cutt.ly/TEEq9S6>

Pozuelo, J. (2014). ¿Y si enseñamos de otra manera?: competencias digitales para el cambio metodológico. *Caracciolos: Revista digital de investigación en docencia*, 2 (1), 1-21.

Sánchez-Labela, Martín I. (2015). Las tablets como herramientas educativas para la infancia. Neox Kidz, un estudio de caso. *Redes.com: revista de estudios para el desarrollo social de la Comunicación*, 12, 47-67.

Tonucci, F. (2020). *El error fundamental de este tiempo fue no escuchar a los niños*. <http://otrasvoceeneducacion.org/archivos/362707>

Unicef. (2020). *Derechos de Infancia y Covid-19. Oportunidades de acción para que los gobiernos locales apoyen a la infancia y sus familias durante la pandemia del nuevo coronavirus. Ciudades amigas de la infancia*. <https://ciudadesamigas.org/documentos/covid19-oportunidades-gobiernoslocales/>

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIA DE CUALIFICACIÓN A AGENTES EDUCATIVOS, PADRES Y MADRES COMUNITARIAS

Abril Isabel García Caro*

Vanessa Navarro Angarita**

Rosely Rojas Rizzo ***

* Magister en Educación con énfasis en Cognición. Directora de la Licenciatura en Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación y Coordinadora de Prácticas Pedagógicas Investigativas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Corporación Universitaria Americana. Docente adscrita al programa de Licenciatura en Educación Infantil y Bilingüe, Líder de semilleros de investigación (Practinnova – Seinedin) y Líder de proyección social. Docente autora de textos escolares. acar@coruniamericana.edu.co

**Licenciada en Educación Infantil, Magister en Educación de la Universidad del Norte. Candidata a Doctora en Humanidades, Arte y Educación de la Universidad Castilla de la Mancha (España). Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Corporación Universitaria Americana. vnavarro@coruniamericana.edu.co

***Ingeniera Ambiental y Sanitaria, Magister en Ciencias Humanas y Sociales de la Université de Toulouse Jean Jaurès. Coordinadora del Diplomado en Gestión de Riesgo en Primera Infancia y docente de la Corporación Universitaria Americana. rrojast@coruniamericana.edu.co

RESUMEN

La idea de sistematizar las experiencias de cualificación a agentes educativos, padres y madres comunitarias se deriva de las políticas implementadas por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), quien menciona las normativas establecidas para la prevención y protección integral de la primera infancia, la niñez, la adolescencia, adultos mayores y el bienestar de todos los ciudadanos.

Cabe destacar que la educación en la primera infancia, corresponde al factor más importante en la vida del ser humano. El propósito principal consiste en Sistematizar las experiencias de cualificación a agentes educativos, padres y madres comunitarias. Los aprendizajes adquiridos a través de la experiencia son llevados a la reflexión mediante conocimientos más amplios y universales, a fin de adquirir una visión más académica de los procesos en términos educativos. Correspondiente a los resultados obtenidos es posible evidenciar que la sistematización de la experiencia de cualificación a agentes educativos, madres y padres comunitarios fue de manera satisfactoria, debido a Decreto 057 de 2009 que los gráficos muestran satisfacción por parte de los 580 encuestados. Las etapas se llevaron a cabo satisfactoriamente, afianzando las prácticas pedagógicas en los procesos de aprendizaje para la gestión de riesgo de la primera infancia.

Palabras Clave: *sistematización, aprendizaje, cualificación, agentes comunitarios.*

INTRODUCCIÓN

La idea de sistematizar las experiencias de cualificación a agentes educativos, padres y madres comunitarias se deriva de las políticas implementadas por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), quien menciona las normativas establecidas para la prevención y protección integral de la primera infancia, la niñez, la adolescencia, adultos mayores y el bienestar de todos los ciudadanos. Para que el caso que nos ocupa, se hace énfasis en la primera infancia, donde los aportes de las estrategias han hecho que los agentes educativos contribuyan al desarrollo integral de la primera infancia.

Es por ello que, para el presente capítulo, se recopilan las experiencias adquiridas en la implementación de las estrategias para mostrar avances, ventajas y alteraciones que manejan las personas que acompañan el proceso en el quehacer diario de la primera infancia. Lo anterior permite conocer la realidad de quienes cumplen el papel dentro del proceso integral a la primera infancia, promoviendo la generación de mecanismos para mostrar las capacidades de las agentes educativas y auxiliares pedagógicas que se encuentran a cargo de los infantes, lo cual permite abordar los procesos de socialización y aprendizajes a las agentes educativas que fueron asignadas a la aplicación de las estrategias.

Cabe destacar que la educación en la primera infancia, corresponde al factor más importante en la vida del ser humano. Por tanto la cualificación de las actividades de las agentes educativas, padres y madres comunitarias que acompaña el proceso de desarrollo en los primeros años de edad, donde son importantes las capacidades que adquieren los niños y niñas para desarrollar su aprendizaje. Es por ello, que el siguiente capítulo tiene como propósito principal Sistematizar las experiencias de cualificación a agentes educativos, padres y madres comunitarias.

Todo ello pretende acercarse a la realidad en los procesos educativos que se han desarrollado desde la estrategia, reconociendo, en buena parte, todas las experiencias dadas desde el quehacer cotidiano alineado al contexto en que se desarrollan.

2. Justificación

Cuando se habla de la sistematización de las experiencias de

cualificación a agentes educativos, padres y madres comunitarias, implica varios aspectos que son importantes mencionar. Uno de ellos son las estrategias aplicadas a partir del trabajo, que permiten la conceptualización de la propuesta de sistematización de acuerdo con la normativa, las políticas públicas y los programas que dan sustento al trabajo en la primera infancia.

Cabe destacar que los primeros años de vida son cruciales para que los infantes obtengan los conocimientos necesarios para el aprendizaje. Por tanto, los agentes comunitarios, padres y madres comunitarias, los cuales aplican herramientas fundamentales en el proceso de desarrollo, lo que permite formar al individuo frente a la labor de definir la conducta que se pondrá en marcha durante toda la vida.

En este orden de ideas, cuando se habla de primera infancia se hace énfasis en la edad comprendida de 0 a 6 años, donde se imaginan seres llenos de capacidades, actitudes que se desarrollan y se potencializan en cualquier contexto. Por ende, los niños y niñas en su primera infancia son el eje fundamental de la sociedad y son el futuro de la nación; por lo tanto, se hace necesaria una visión integral al proceso formativo. Proceso en el cual no solo hace parte la familia, la sociedad y el estado, sino también todos los representantes de las comisiones municipales y sus gobernantes, a fin de detectar —desde allí— las exigencias y necesidades que tiene cada comunidad teniendo en cuenta su raza, cultura y creencias según cada contexto de participación.

De igual manera, Ramírez y Londoño (2013) con referencia a la atención hacia los niños y niñas del país a nivel nacional en años anteriores, señalan que está encaminada hacia una atención y educación desde la perspectiva “cuidado y alimentación” (p.8). En este sentido la primera infancia carecía de garantías en cuanto a una atención integral de derechos que en la actualidad se ven. Por lo tanto, se resalta la importancia de que los aprendizajes adquiridos a través de la experiencia sean llevados a la reflexión mediante conocimiento más amplios y universales, de tal manera que, permita ampliar una visión más académica de los procesos en términos educativos. (Ramírez y Londoño, 2013)

3. Referentes Teóricos

Las implicaciones del pensamiento Piagetiano en el aprendizaje

inciden en la concepción constructivista del aprendizaje. Los principios generales del pensamiento Piagetiano sobre el aprendizaje son: Los objetivos pedagógicos deben, además de estar centrados en el niño, partir de las actividades del alumno; los contenidos no se conciben como fines, sino como instrumentos al servicio del desarrollo evolutivo natural; el principio básico de la metodología piagetiana es la primacía del método de descubrimiento; el aprendizaje es un proceso constructivo interno; el aprendizaje depende del nivel de desarrollo del sujeto; el aprendizaje es un proceso de reorganización cognitiva; en el desarrollo del aprendizaje son importantes los conflictos cognitivos o contradicciones cognitivas; la interacción social favorece el aprendizaje; la experiencia física supone una toma de conciencia de la realidad que facilita la solución de problemas e impulsa el aprendizaje; las experiencias de aprendizaje deben estructurarse de manera que se privilegia la cooperación, la colaboración y el intercambio de puntos de vista en la búsqueda conjunta del conocimiento (aprendizaje interactivo) (Ramírez y Londoño, 2013, pp. 16-17).

Freire, uno de los mejores y más significativos pedagogos de este siglo, con sus principios del diálogo abrió un nuevo camino para los profesores y estudiantes; y sus ideas han influenciado procesos democráticos en todo el mundo. Fue el pedagogo de los oprimidos y su trabajo transmitió la pedagogía de la esperanza, la pastoral social de América latina y la tecnología de la liberación. (Freire, 1997 citado por Ramírez y Londoño, 2013).

Ramírez y Lodoño (2013) exponen que el método de Freire, está adaptado según su concepción del hombre, el cual señala que, “el hombre es como un ser en el mundo y con el mundo” (p.17). Además, estos autores resaltan que Freire manifestó que Lo propio del hombre, suposición fundamental, es la de un ser en situación; es decir, un ser engarzado en el espacio y en un tiempo que su conciencia intencionada capta y trasciende. Solo el Hombre es capaz de aprehender el mundo, “De objetivar el mundo, de tener en este un “No yo” constituyente de su yo que, a su vez lo constituye como un mundo de su conciencia”. (p.17). Según Freire, la educación debe comenzar por superar la contradicción educador - educando. Debe basarse en una concepción abarcadora de los dos polos en una línea integradora de manera que ambos se hagan a la vez “educandos y educadores”. (Ramírez y Londoño, 2013, p.17).

Las estrategias que desarrollan los programas, apuntan a la estabilidad de la población de infantes, mediante las actividades planificadas

retomando los diferentes frentes de intervención. En este orden de ideas, el Bienestar Familiar (2017) indica que las estrategias deben apuntar a la implementación de las bases conceptuales de la formación y lineamientos pedagógicos, así como al acompañamiento las familias; sin descuidar lo referente a la alimentación y nutrición. También tendrán en cuenta la valoración del desarrollo, atención en salud, participación y construcción de ciudadanía, prevención de vulneración y restablecimiento de los derechos de protección, a la par con la construcción de ambientes adecuados, seguros e incluyentes, formación del talento humano.

Por ende, el desarrollo humano se concibe como el proceso que permite ampliar oportunidades en niños y niñas y como el nivel de bienestar que ellos y ellas van alcanzando. Crear entonces una propuesta pedagógica, bajo este concepto de desarrollo, implica crear entornos en los que las personas puedan hacer plenamente realidad sus posibilidades y vivir en forma productiva y creadora de acuerdo con sus necesidades e intereses (ICBF, 2017).

4. Normatividad

La educación Inicial se encuentra establecido también en el Decreto 057 de 2009, que plantea que esta es un derecho impostergable de la primera infancia, y por lo mismo, debe estar orientado a garantizar el desarrollo del ser humano a través del cuidado calificado a fin de potenciar el desarrollo de niños y niñas (desde su gestación) y a menores de seis años.

Se concibe como un proceso continuo, permanente e intencionado de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes dirigidas a reconocer las características, particularidades y potencialidades de cada niño y niña, mediante la creación de ambientes enriquecidos y la implementación de procesos pedagógicos específicos y diferenciales a este ciclo vital. Esta puede proporcionarse en ámbitos familiares o institucionales y en todo caso serán corresponsables la familia, la sociedad y el estado (Bienestar Familiar, 2017).

En cuanto a la Constitución Política de 1991, el Estado busca garantizar los derechos de los niños y las niñas, su interculturalidad, igualdad, y el apoyo a las familias vulnerables. En tal sentido, el Estado se compromete a ser garante de la protección de los derechos de los infantes (Congreso de la República de Colombia, 2009).

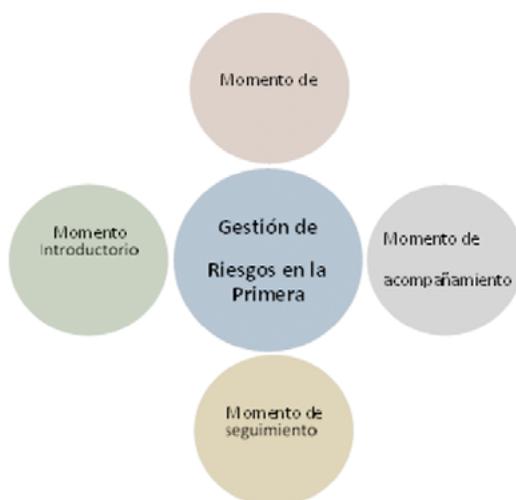
Del mismo modo, la Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia, indica que los niños y las niñas tienen derecho al desarrollo integral en los primeros años de vida, ya que ésta comprende y desarrolla el ciclo vital del ser humano en todas sus dimensiones (Congreso de Colombia, 1991). Por lo cual los derechos de niños y niñas no se pueden vulnerar ni violentar, bajo ningún motivo; quien incurra en acción de abandono, abuso, maltrato o cualquier acto que atente contra la dignidad de los mismos, será sancionado por la ley. Sin embargo, aunque lo mencionado se encuentra estipulado por la ley, aún se vulnera la dignidad e integridad de los menores en la primera infancia.

5. Contenidos del Programa

Para la cualificación en la Gestión de Riesgos en la Primera Infancia y su implementación en los servicios de atención del ICBF se organizaron los contenidos en momentos: momento introductorio y de alistamiento, momento teleológico-conceptual, momento de transferencia pedagógica y momento de apropiación en la Gestión de Riesgos en la Primera Infancia.

Figura 1.

Implementación de la Gestión de Riesgos en la Primera Infancia.



Nota. Figura que ilustra las etapas de implementación del Programa de Cualificación de Gestión de Riesgos en la Primera Infancia, dirigido a agentes educativos, padres y madres comunitarios. Elaboración propia, 2020.

Etapa N°1:

MOMENTO INTRODUCTORIO Y ALISTAMIENTO: Durante este momento se preparó a los participantes del diplomado en temas de virtualidad básicos, uso del correo electrónico, de las cuentas de Microsoft Teams creadas para ellos, y la plataforma Teams como tal. Se realizaron diferentes encuestas para conocer sus competencias TIC, su grado de escolaridad y sus conocimientos previos en gestión de riesgos, con el fin de completar bases de datos con cierta robustez que permitiesen conocer un perfil de los participantes, incluyendo sus necesidades.

Etapa N° 2:

MOMENTO DE FORMACIÓN: durante la ejecución de este momento se realizó el programa académico, en esta ocasión 100% virtual. Se dividió el mismo en un:

- Momento Teleológico-conceptual, se organiza a su vez, en dos fases: una fase teleológica y otra conceptual.
- Momento de Transferencia pedagógica

Etapa N° 3:

CIERRE: Finalmente, se realizó un cierre del programa a nivel académico entre el último encuentro grupal, el último acompañamiento situado y la graduación de los participantes.

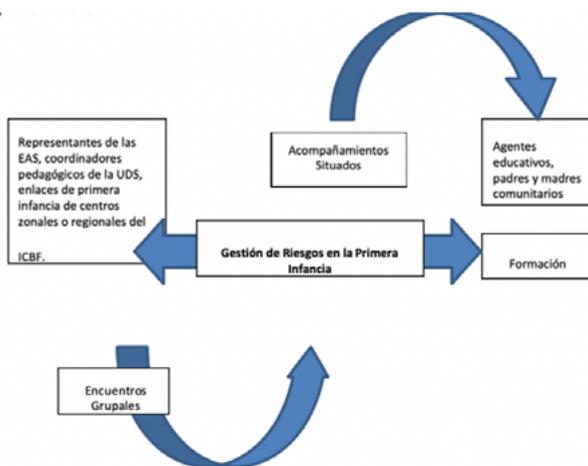
5.1. Estructura del Acompañamiento del Programa

La estructura del acompañamiento in situ está orientada según ajustes propuestos por el MEN – ICBF y la implementación de la propuesta en 5 meses alineada a lo planteado.

Los encuentros grupales con los 580 agentes educativos y madres comunitarias en cada uno de los municipios, permitirán la movilización de saberes, conceptualización y construcción de sentido la gestión de riesgos en la primera infancia, reconocimiento e identificación de riesgos en ambientes de aprendizaje y el contexto donde se encuentran ubicadas las UDS y los hogares comunitarios, aclaración de dudas, valoración del aprendizaje y contextualización del plan de trabajo en los servicios de atención.

Figura 2

Estructura de acompañamiento del Programa de Cualificación de Riesgos



Nota. Figura que ilustra la estructura de acompañamiento del Programa de *Cualificación de Riesgos en la Primera Infancia*. Elaboración propia, 2020.

Con los agentes educativos se reconocen los riesgos y accidentes en los cuales están expuestos la población infantil, el plan de trabajo, plan de gestión de los riesgos de desastres y accidentes e instrumentos.

El acompañamiento situado es la estrategia donde el tutor orienta a cada agente educativo o madre comunitaria para la comprensión de los ejes de la práctica pedagógica en contexto. En este momento es fundamental la observación, el diálogo, la retroalimentación y reflexión para identificar las oportunidades de mejora que requiere la UDS y/o hogar comunitario. Durante esta etapa, se implementan instrumentos, se reflexiona sobre la identificación de las oportunidades de mejora, se realizan varias observaciones y se generan provocaciones reflexivas.

Será de significativo el producto realizado durante el proceso de cualificación del diplomado que será la construcción del mapa de riesgo y el plan de gestión de los riesgos de desastres y accidentes.

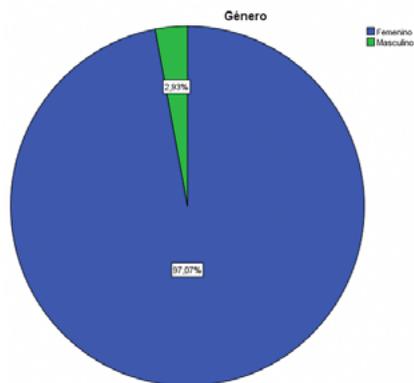
6. Resultados

Los resultados arrojados mediante el proceso de encuentros grupales

con los 580 agentes educativos, padres y madres comunitarias, se obtuvieron por medio de una base de datos en las cuales se obtuvieron los siguientes resultados.

Figura 3.

Resultados de 'Género'

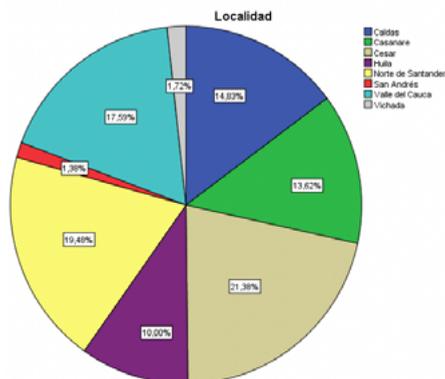


Nota. Figura que ilustra los resultados de *género* de la encuesta.
Elaboración propia, 2020.

En la figura 3, se muestra el género de los agentes educativos, padres y madres comunitarias, donde se aprecia que el 97,07% de los participantes son del sexo femenino, mientras que solo el 2,93% hacen referencia al género masculino.

Figura 4.

Resultados de 'Localidad'



Nota. Figura que ilustra los resultados de *localidad* en la encuesta.
Elaboración propia, 2020.

De acuerdo con la localidad, los departamentos donde se llevó a cabo el estudio en su mayoría con un 21,38% son del Departamento del Cesar, seguido de un 19,48% del Norte de Santander, el 17,59% Valle del Cauca, 14,83% del Departamento de Caldas, el 13,52 son de Casanare, el 10% del Departamento del Huila, el 1,72% de Vichada, mientras que el 1,38% son de la Isla San Andrés.

Figura 5.

Resultado de 'Desempeño del Facilitador'

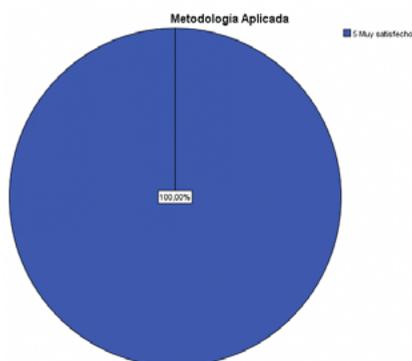


Nota. Figura que ilustra los resultados de Desempeño del Facilitador en la encuesta. Elaboración propia, 2020.

En cuanto al desempeño del facilitador, el 100% de los encuestados menciona que están totalmente satisfechos con el desempeño por parte del facilitador.

Figura 6.

Resultado de 'Metodología Aplicada'

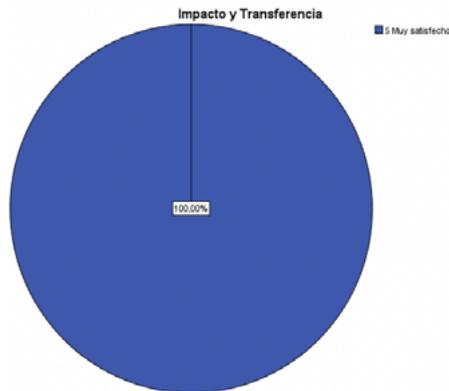


Nota. Figura que ilustra los resultados de Metodología Aplicada de la encuesta. Elaboración propia, 2020.

Igualmente, para la metodología aplicada el 100% de los agentes educativos, padres y madres comunitarias, están muy satisfechos con la metodología aplicada.

Figura 7.

Resultado de 'Impacto y Transferencia'

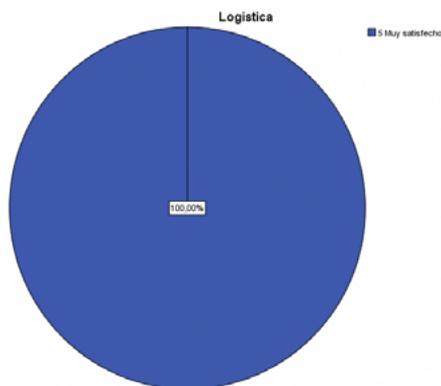


Nota. Figura que ilustra los resultados de Impacto y Transferencia en la encuesta. Elaboración propia, 2020.

Por su parte, en cuanto al impacto y transferencia el 100% de los de los agentes educativos, padres y madres comunitarias, están muy satisfechos

Figura 8.

Resultado de 'Logística'



Nota. Figura que ilustra los resultados de Logística en la encuesta. Elaboración propia, 2020.

Para finalizar, en cuanto a la logística, el 100% se encuentra “muy satisfecho”.

7. Conclusiones y recomendaciones

Correspondiente a los resultados obtenidos es posible evidenciar que la sistematización de la experiencia de cualificación a agentes educativos, madres y padres comunitarios fue de manera satisfactoria, debido a que los gráficos muestran satisfacción por parte de los 580 encuestados.

Las etapas se llevaron a cabo satisfactoriamente, afianzando las prácticas pedagógicas en los procesos de aprendizaje para la gestión de riesgo de la primera infancia. Desde esta perspectiva de la transversalización de estrategias de acompañamiento. Las propuestas planteadas son:

La Observación como elemento clave para la identificación de riesgos en los ambientes de aprendizaje y en el entorno.

El diálogo de saberes entre los miembros que hacen parte de la comunidad educativa conjunto entre el tutor y el agente educativo, como experiencias horizontales, que posibilita la reflexión y construcción de acciones para mitigar los riesgos.

Diseño del guion que sirva como base para la realización del simulacro donde se aplique la teoría recibida y se vayan identificando las áreas de señalización y puntos de encuentro en los casos que presente una situación de riesgos para los niños, niñas y cuidadores.

La formación de los agentes educativos y madres comunitarias que les facilite la promoción y divulgación de las acciones de los ambientes protectores con el propósito de prevenir los riesgos o accidentes que se puedan presentar en la población infantil y cuidadores.

El intercambio de experiencia a través del análisis realizado a los entornos y ambientes de aprendizaje, entre agentes educativos y tutores, es fundamental para la comprensión todos los temas abordados desde el diplomado de gestión de riesgos en la primera infancia.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá (2009) Decreto 057 de 26 de febrero de 2009: *Por el cual se reglamenta el Acuerdo 138 de 2004, se regula la inspección, vigilancia y control de las personas naturales y jurídicas, públicas y privadas, que prestan el servicio de Educación Inicial en el Distrito Capital, a niños y niñas entre los cero (0) y menores de seis (6) años de edad y se deroga parcialmente el Decreto Distrital 243 de 2006.* Bogotá D.C.
- Congreso de Colombia. (1991). Convención Internacional de los derechos del niño. Bogotá.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2017). *Guía de Formación y Acompañamiento a las Familias Modalidad Familiar.* Bogotá. Colombia.
- Congreso de Colombia. (2010). Política pública de la primera infancia en Colombia. Bogotá.
- Freire, P. (1997). *La Educación como práctica de la libertad.* Chile: Editores S.A.
- Piaget, J. (1981). *La teoría de Piaget. Infancia y aprendizaje*, 4(sup2) 13-54. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ramírez, L. y Londoño, M. (2013). Sistematización de una experiencia vivencial en la implementación de la estrategia de cero a siempre. Corporación Universitaria Minuto de Dios. https://repository.uniminuto.edu/jspui/bitstream/10656/3220/1/TLPI_RamirezBarreraLissandra_2014.pdf

FORMACIÓN EN GESTIÓN DE RIESGO EN PRIMERA INFANCIA A AGENTES EDUCATIVOS, MADRES Y PADRES COMUNITARIOS*

Vanessa Navarro Angarita**

Rosely Rojas Rizzo***

Luis Ángel Anillo Arrieta****

* Capítulo de libro resultado de investigación. Producto Colaborativo intereses del grupo de investigación TES.

** Licenciada en Educación Infantil, Magister en Educación de la Universidad del Norte. Candidata a Doctora en Humanidades, Arte y Educación de la Universidad Castilla de la Mancha (España). Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Corporación Universitaria Americana. vnavarro@coruniamericana.edu.co

*** Ingeniera Ambiental y Sanitaria, Magister en Ciencias Humanas y Sociales de la Université de Toulouse Jean Jaurès. Coordinadora del Diplomado en Gestión de Riesgo en Primera Infancia y docente de la Corporación Universitaria Americana. rrojasr@coruniamericana.edu.co

**** Candidato a Doctor en Ciencias Naturales. Magister en Estadística Aplicada de la Universidad del Norte. Economista de la Universidad del Atlántico. Docente de la Universidad del Norte. laanillo@uninorte.edu.co

RESUMEN

Tomando en consideración las necesidades de formación en gestión de riesgos de accidentes y riesgos de desastres naturales en el contexto de los profesionales que atienden a la primera infancia, se desarrolla desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la Corporación Universitaria Americana, una formación en esta temática ofrecida a los agentes educativos, madres y padres comunitarios con el ánimo de garantizar los conocimientos necesarios para que ofrezcan ambientes seguros y protectores a los niños y las niñas.

A través de dos módulos en donde se divide la gestión de riesgos de accidentes de la gestión de riesgos de desastres naturales, se estudian las medidas necesarias para desde cada actividad prestada a la primera infancia se identifiquen los riesgos, se gestionen las medidas de prevención y mitigación de los mismos y se atiendan adecuadamente las emergencias que se puedan llegar a presentar con esta población en específico.

Palabras clave: *Gestión de riesgos, Primera Infancia, Formación, Protección*

INTRODUCCIÓN

Los Sistemas Nacionales para la Prevención y Atención de Desastres se empezaron a implementar debido a la falta de respuesta adecuada por parte de la sociedad y los gobiernos ante los grandes desastres naturales, incitando la búsqueda de mejoras en la planificación y logística de la ayuda humanitaria, a su vez se empezó a pensar en estar mejor preparados ante las emergencias en cuanto a la prevención de desastres. Esto, como resultado de eventos naturales, que afectaron a países como Bolivia, Ecuador, Perú y en Colombia la destrucción de Armero por el deshielo del volcán Nevado de Ruiz; a finales de los 60 y los años 80 muchos países de la región crearon organismos cuyo objetivo fue la planeación de preparativos y la atención de emergencias. (Galeano, 2015)

Debido al aumento sostenido en las pérdidas humanas y económicas asociadas a los desastres naturales, y en el marco de la celebración del Decenio Internacional para la Reducción de los Desastres Naturales, desde finales de la década de los años 80, se realizan esfuerzos para transformar y hacer más integrales las estructuras y arreglos institucionales para enfrentar el problema de riesgos de desastres, vinculándolo a los problemas de desarrollo, su planificación, su sostenibilidad y programación, priorizando la atención dada a la reducción del riesgo, la prevención y la mitigación, buscando a la vez, mecanismos financieros que procuren la sostenibilidad en la gestión del riesgo de desastres.

1.1. Contexto Internacional

Los accidentes representan una causa importante de mortalidad a cualquier edad, independiente del sexo, raza o condición socioeconómica. A pesar de que es un acuerdo universal que los niños y niñas tienen el derecho a vivir en un ambiente seguro y a la protección contra lesiones y violencia, las lesiones en infantes siguen siendo un problema de salud pública en todo el mundo. La Organización Mundial de la Salud (OMS) estima que mueren, en todo el mundo, aproximadamente 100 niños cada hora a causa de lesiones, de las cuales el 90% son no intencionales. A escala mundial, los accidentes ocupan un lugar importante como causa de muerte. En general, en la población pediátrica, el mecanismo predominante de muerte accidental son los accidentes de tránsito seguido de las muertes por ahogamiento (UNICEF, 2008).

La Comisión de Auditoria del Reino Unido estima igualmente, que más de un millón de menores de 15 años experimentan lesiones no intencionales en la casa y alrededor de esta, cada año, mientras la mayoría son atendidos en servicios de urgencias, otros son atendidos por los padres y cuidadores, generando un subregistro, estas lesiones no intencionales son la causa más común de muerte en niños de más de un año de edad.

1.2. Contexto Nacional

En Colombia se han realizado diversos estudios sobre los accidentes y riesgos que presenta la población infantil, en este sentido se tiene conocimiento que los niños y niñas menores de cuatro años de edad son el grupo de mayor riesgo de lesión en el hogar, siendo también las caídas las que generan la mayoría de las lesiones no fatales, según el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses.

Los niños y niñas entre los 0-4 años de edad presentan las mayores cifras de muertes por accidentabilidad si se comparan con las cifras de toda la población de 0 a 17 años. Siendo la inmersión/sumersión, sofocación, elementos contundentes y caídas las principales causas de esas pérdidas humanas (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2012).

Tomando en consideración las cifras de lo corrido del año 2020 se conoce que el 62% de las muertes totales presentadas en la primera infancia son producto de accidentes. (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2020).

Las evidencias de los contextos internacional y nacional demuestran la necesidad de los procesos de formación en gestión de riesgos en la primera infancia. Esta formación particularmente, es desarrollada para formar a un talento humano idóneo (agentes educativos, padres y madres comunitarias) para la atención en los programas de primera infancia con el objetivo que logren orientar y apoyar el proceso pedagógico conducentes a potencializar las capacidades y competencias de los niños y niñas del país, convirtiendo sus espacios de trabajo en ambientes seguros y protectores y garantizando la correcta gestión de los riesgos a los cuales la población infante que atienden está expuestos.

2. Bases de la Formación

La formación en Gestión de Riesgos en Primera Infancia se construye a partir de los lineamientos descritos en la ley 1804 de 2016, en donde se reconoce la política del Estado para el desarrollo integral a la primera infancia (Congreso de la República de Colombia, 2016). Así mismo esta formación se basa en los lineamientos del manual operativo servicio de educación inicial, cuidado y nutrición en el marco de la atención integral para la primera infancia en el cual se evidencia el proceso de caracterización de las unidades de servicio y centros de desarrollo infantil para la prestación del servicio (ICBF, 2014), además se tuvo en cuenta el componente de ambientes y protectores el cual se caracteriza por espacios donde los niños y niñas puedan reconocerse en ambientes autónomos, protectores promotores de sus habilidades psicoafectivas, cognitivas y psicosociales, permeando así los diferentes componentes de la estrategia para asegurar ambientes significativos de aprendizaje que vayan de la mano con la protección integral de sus derechos. (Marín, s.f.).

La población infantil está expuesta por naturaleza a riesgos de accidentes los cuales pueden llegar a afectar su desarrollo óptimo e integral. Este tipo de situaciones surgen de manera inesperada generando lesiones físicas y psicológicas en los niños y niñas. Sin embargo, los factores de riesgo pueden ser prevenidos generando acciones capaces de mitigar cada uno de ellos (ICBF, 2016).

Por su parte, la directiva ministerial no.13 de 1992, del Ministerio de Educación Nacional establece la obligación en el sistema educativo de contribuir al “propósito nacional de reducir los desastres y sus efectos” (MEN, 1992), para ello es necesario la incorporación de la prevención de desastres en la educación, a través de los Currículos, el fomento de la conciencia ambiental, la formulación y desarrollo de planes de prevención de emergencias, y la coordinación interinstitucional dirigida a la gestión del riesgo. Así mismo, en la Ley 1523 de 2012 (Congreso de la República de Colombia, 2012), se adopta la política nacional de gestión del riesgo de desastres y se establece el Sistema Nacional de Gestión del Riesgo de Desastres. En este sentido, desde la educación infantil se debe propiciar la reducción de accidentes y la mitigación de las afectaciones producto de desastres naturales llevando a cabo un procedimiento de gestión de riesgos en la primera infancia para favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas. Para ello, es necesario realizar una adecuada planeación,

implementación, seguimiento y evaluación de un plan de gestión de los riesgos de desastres y accidentes que esté encaminado a la identificación y mitigación de los riesgos que afectan a la población infantil, garantizando de esta manera su derecho a la protección y a la vida.

Es pertinente precisar que, a partir de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, se define a los niños y niñas como sujetos de derecho, reconociendo en la infancia el estatus de persona y de ciudadano (ONU, 1989). Pensar en los infantes como ciudadanos, es reconocer igualmente los derechos y obligaciones de todos los actores sociales. Debido a esto, es necesario brindarle a los niños y niñas la adecuada protección frente a los riesgos y peligros de accidentes o desastres naturales, los cuales son catalogados como violencia no intencionada.

Ahorabien, desde el componente de Ambientes Educativos y Protectores se identifican los espacios físicos y ambientes en los que transcurre la vida de niñas y niños como aspectos centrales frente a la promoción de su desarrollo integral desde la gestación, razón por la cual se deben generar acciones para que estos ambientes sean seguros y enriquecidos (ICBF, 2019). Debido a esto es necesario que se le brinde a niños y niñas ambientes con condiciones de seguridad y protección promoviendo que las familias y cuidadores principales reconozcan situaciones de vulnerabilidad y riesgos que puedan afectar la salud física y/o emocional de la primera infancia, identificando y fortaleciendo posibilidades de prevención o mitigación a través de la adecuación de espacios cotidianos y del establecimiento de prácticas de cuidado humanizado.

Partiendo de la premisa anterior se hace indispensable que los profesionales a cargo de la atención de la población infante cuenten con una formación que les permita ser gestores de un plan de gestión de riesgos donde se identifiquen aquellas situaciones que representan inseguridad para la población que se atiende y se actúe de manera inmediata con el objetivo de mitigar dichos riesgos.

3. Contenidos Metodológicos

La formación en “Gestión de riesgo en la Primera Infancia”, es una propuesta académica que contribuye al fortalecimiento de las competencias de los profesionales, agentes educativos, padres y madres

comunitarias, la familia y/o cuidadores en la prevención y mitigación de riesgos de accidentes y desastres naturales que atenten contra la integridad, física, psicológica y social en los entornos donde se desenvuelven los niños y las niñas, logrando de esta manera, mediante el diálogo de saberes, el enriquecimiento de experiencias y acciones que respondan significativamente a satisfacer las necesidades de esta población tan vulnerable, cuidando así la vida de los niños y las niñas.

Para la potenciación del desarrollo en los niños y niñas, es trascendental la participación intersectorial y la toma de consciencia sobre el rol y las responsabilidades en la atención integral a la primera infancia, en aras de tener una población infantil sana. Es importante que las personas que se encuentran al frente la población infante tengan claridad sobre el concepto de riesgo, peligro, identificación de riesgos y peligros, elaboración un mapa de riesgos, acciones de prevención y mitigación de riesgos de accidentes y desastres naturales y estrategias para enfrentar emergencias que pongan en peligro la vida de los niños.

Esta formación en gestión de riesgo en primera infancia está enfocado a la formación de estrategias y herramientas aplicables que ayuden a propiciar ambientes de confianza, libertad, seguridad, interacción, construcción de la identidad y solución de problemas en los niños y niñas con relación a la mitigación y situaciones de riesgos que pongan en peligros la vida de los niños y del adulto responsable de su formación.

Partiendo de lo anterior se plantea la implementación de dos módulos: el primero de gestión de riesgos de accidentes y el segundo de gestión de riesgos de desastres naturales. Estos módulos logran preparar a los agentes educativos, madres y padres comunitarios, dándoles una visión más integral, tendientes a la formulación de políticas, estrategias e instrumentos de intervención en la gestión de riesgos en primera infancia, centrados en la prevención y mitigación del riesgo y en la reconstrucción sostenible; enfocados en la dimensión del riesgo y la vulnerabilidad y comprometidos en propiciar programas de atención e intervención para atender a la población infante con compromiso y responsabilidad gestionando acciones encaminadas a la prevención y disminución de incidentes, accidentes, lesiones, enfermedades laborales a través de la identificación de peligros valoración de riesgos, determinación de controles, identificación de amenazas, preparación y respuesta ante emergencias y contingencias, respondiendo a las necesidades de nuestros

niños, familias usuarios del servicio, trabajadores y visitantes; así como los requisitos legales aplicables garantizando contribuir a la mejora continua de la gestión del riesgo.

Para la formación en gestión de riesgo en primera infancia se propone un primer momento teleológico-conceptual, un segundo momento de transferencia pedagógica y un tercer momento de apropiación de conocimiento. En ese sentido, se genera una apropiación de la estructura metodológica desde el diálogo de saberes, la experiencia y la construcción del conocimiento como apuesta teórico práctica para la formación del talento humano que atiende a la población infante del país.

El momento teleológico-conceptual permite a los agentes educativos, madres y padres comunitarios conocer en forma general la construcción, diseño y presentación de la formación en gestión de riesgos de desastres naturales y accidentes, así como el talento humano que la lidera, y su implementación.

En los momentos de transferencia pedagógica y apropiación de conocimiento se desarrolla el saber conceptual a través de la capacitación y alfabetización digital, igualmente por medio de acompañamiento tutorial durante todo el proceso de estudio; especialmente en la asesoría ante inquietudes e incertidumbres que vayan surgiendo en el colectivo de agentes educativas, madres y padres comunitarios.

El saber hacer se fomenta con el desarrollo de guías de auto instrucción, los simulacros de situaciones vivenciales de cada uno de los riesgos de accidentes que se puedan presentar en las unidades de servicios, de igual forma a través de la grabación y producción de material audiovisual, del trabajo individual de la construcción del plan de gestión de riesgos y su presentación mediante herramientas como Power Point, Prezi o Canva, de la elaboración de material tipo señalizaciones, puntos de encuentros y áreas de enmarcación en las UDS y mediante una feria académica, en donde se socializa la construcción del plan de gestión de los riesgos de desastres y accidentes y se recibe retroalimentación de la misma.

El saber ser y convivir se impulsa por medio de conversatorios y mesas de El saber ser y convivir se impulsa por medio de conversatorios y mesas de trabajo donde se analicen los riesgos de accidente y desastres naturales en primera infancia.

Y los tres saberes son desarrollados a través de la lectura y debates de documentos, clases vivenciales, presentaciones en power point, talleres grupales, lluvias de ideas, puestas en escena de ideas y paradigmas, debates en torno al diseño y contenido del plan de gestión de los riesgos de desastres. En este espacio se privilegiará la investigación como elemento clave para la construcción y diseño del plan de gestión de los riesgos de accidentes y desastres naturales. En este sentido, se trabajará en pequeños grupos con el propósito de indagar, analizar y diseñar la estructura de los planes de gestión, en donde los aprendizajes tendrán como elemento clave la participación activa, dinámicas grupales y la socialización de experiencias en torno a los temas que se vayan desarrollando en los módulos.

3.1. Módulo Gestión de Riesgos de Accidentes en la Primera Infancia

Este módulo ofrece a los agentes educativos, madres y padres comunitarios las estrategias y acciones orientadoras para la prevenir riesgos de accidentes en la población infantil; contribuyendo a generar acciones de autocuidado y protección para evitar accidentes en la atención integral que se ofrece a los niños y las niñas.

Los contenidos de este módulo se centran en la conceptualización de los accidentes, definición de riesgo e incidente, fases del ciclo de gestión de accidente, clasificación de las situaciones de riesgos que se puedan presentar en primera infancia, riesgo de mordedura de niño a niño, riesgo de pellizcos niño a niño, riesgo de asfixia, riesgo de atragantamiento, riesgo de fiebre, riesgo de ahogamiento por inmersión, riesgo de caídas de altura, riesgo de quemadura, riesgo de intoxicación, riesgo de electrocución, riesgo de golpe con objeto contundente, riesgo de heridas con objetos corto punzantes, riesgo de mordedura de niño a niño, riesgo de arma de fuego, riesgo de accidente de tránsito, riesgo de accidente por extravío, riesgo de muerte, elementos para la elaboración del Protocolo de Seguridad (riesgos de accidente en PI), medidas de autoprotección, prevención y mitigación, formatos de registro de novedades para riesgos de accidentes, definición de primeros auxilios, atención de situaciones de riesgos de accidente que se puedan presentar en primera infancia, activación de la ruta de atención integral para la atención de riesgos de accidentes en PI y formatos de registro de novedades para la atención en primeros auxilios en primera infancia.

Para esto se brindan herramientas conceptuales, metodológicas y operativas para el correcto aprendizaje, garantizando que los agentes

educativos, madres y padres comunitarios, desarrollen competencias que les permitan:

1. Contextualizar los riesgos más frecuentes a los que están expuestos los niños y las niñas
2. Reconocer las causas y consecuencias a las que puede llevar un riesgo de accidente
3. Definir qué acciones emprender en caso de accidentes o riesgos que se puedan presentar en la población infantil.
4. Comprender cómo prevenir los riesgos de accidentes y cómo activar la ruta de atención.
5. Reducir la ocurrencia de accidentes en niños y niñas en Primera Infancia.

3.2. Módulo Gestión de Riesgos de Desastres Naturales en la Primera Infancia

Los niños y las niñas están inmersos en un mundo llenos de estímulos, su curiosidad innata los lleva a explorar el entorno y aprender de él; siendo el adulto una figura donde a través de las interacciones que le ofrece a los infantes, sirve como agente dinamizador de potencialidades y provocaciones en el aprendizaje de procesos que los lleva a despertar de manera innata toda la esencia que tienen ellos; por tanto, tampoco se debe descuidar que ante la exploración natural que hagan los niños a su alrededor existen riesgos que pueden afectar el normal desarrollo durante el tiempo que permanezcan en las unidades de servicios y los hogares comunitarios; igualmente, se debe estar revisando constantemente los espacios y lugares donde se desenvuelvan los niños y las niñas con el fin de ofrecerles un espacios que no atente contra su integridad física y psicológica.

El proceso educativo abordado desde la formación de Gestión de Riesgos de Desastre en la Primera Infancia, es de vital importancia porque permite proveer un conocimiento real y contextualizado que aborda las necesidades de los elementos indispensables y las condiciones adecuadas que favorezcan el fomento de la cultura de la prevención y el entrenamiento requerido para asegurar el control de emergencias de cualquier naturaleza.

Lo anterior, requiere la comprensión, compromiso y aprendizaje por parte de los agentes educativos, madres y padres comunitarios acerca de la importancia que tiene poseer conocimientos en gestión de riesgos de desastres naturales, saber identificar cuándo una situación representa riesgos ya sea por efectos naturales, tecnológicos, sísmicos, entre otros. Las unidades que prestan servicios de atención a la primera infancia, no están exentas de este tipo de emergencias que se puedan presentar en su infraestructura; por lo tanto, se requiere el dominio de competencias relacionadas con la atención de riesgos de desastres.

En este módulo se brindan las orientaciones para la elaboración del Plan de Riesgos de Desastres Naturales; así mismo, los saberes necesarios para conocer cómo atender una emergencia, qué podemos hacer ante una emergencia por situación de desastres naturales, cómo debemos actuar y que podemos hacer para la activación de rutas de emergencia, hasta dónde llega nuestra intervención en la gestión de riesgos de desastres, y cómo actuar ante una evacuación.

Para esto se brindan herramientas conceptuales, metodológicas y operativas para el correcto aprendizaje, garantizando que los agentes educativos, madres y padres comunitarios, desarrollen competencias que les permitan:

1. Conocer e implementar las acciones para la atención de riesgos de desastres en caso que se presenten.
2. Identificar cuáles son las situaciones de riesgo, amenaza y vulnerabilidad más frecuentes ocurridos en las diferentes modalidades de atención y en casa, y cómo prevenirlas.
3. Activar las rutas para la atención de emergencias en las UDS.
4. Orientar a las familias, en la atención de riesgos en la primera infancia y cómo actuar en los casos que se presente un desastre.
5. Realizar un simulacro
6. Conocer las medidas de precaución a tomar en caso de presentarse un riesgo por fenómenos naturales, sociales, tecnológicos entre otros.

7. Identificar hasta donde llega la intervención de sus servicios en la atención de accidentes o riesgos en la primera infancia.
8. Comprender la importancia de tener en las unidades de servicios, un plan de gestión de los riesgos de desastres y su aplicabilidad en los programas de primera infancia.
9. Permanecer atento y tener precauciones para minimizar los riesgos de desastres.
10. Diseñar el plan de gestión de los riesgos de desastres para el control en la gestión de riesgos, que facilite la documentación para actuar de manera rápida y eficaz ante una catástrofe.

3.3. Seguimiento y Evaluación

El Seguimiento y la Evaluación se constituyen en el proceso mediante el cual se asegura y legitima los desarrollos de la cualificación. Teniendo en cuenta que la formación metodológicamente se compone de tres momentos es vital llevar a cabo un seguimiento hermenéuticamente riguroso tal como lo plantea el proceso de sistematización de los productos de generación de nuevo conocimiento, es por esto que se establece el acompañamiento de un tutor que garantice la transferencia pedagógica y la apropiación pedagógica de los agentes educativos, madres y padres comunitarios.

El seguimiento es definido desde dos aristas, la primera para concentrar la mirada en el seguimiento al proceso de cualificación y la segunda la formación y acompañamiento. Para el primer caso, el seguimiento se lleva a cabo en los tres momentos teniendo en cuenta el plan de trabajo elaborado conjuntamente entre el tutor y los agentes educativos que posibilita la reflexión constante de los avances y aspectos por mejorar a la gestión de riesgo en la primera infancia.

Así mismo, se hace seguimiento a la sistematización de cada actividad desarrollada, para esto se cuenta con instrumentos evaluativos y evidencias como fotografías, evaluaciones al proceso por parte de los participantes y la generación de informes y de reflexiones una vez cumplida la secuencia “inducción, formación, acompañamiento y seguimiento” con periodicidad mensual, generando confiabilidad de los resultados.

El seguimiento desde la evaluación determina el impacto social y académico de la formación en los agentes educativos y madres comunitarias, así mismo evidencia la generación y transferencia del conocimiento. Teniendo en cuenta lo anterior se establece un mínimo del 80% de asistencia por parte de los capacitados, la asignación de actividades formativas que se pondera con un 60% y una evaluación cognitiva que consiste en una prueba inicial y otra final que corresponderán al 40%, lo que permite a la institución contar con los criterios de evaluación que defina la aprobación o no de los participantes y la correspondiente certificación.

4. Conclusiones

La formación en gestión de riesgo en primera infancia es una necesidad evidente en Colombia. A partir de los diferentes encuentros con los agentes educativos, madres y padres comunitarios surgen las dudas, miedos, mitos y creencias culturales que afectan el actuar frente a los riesgos de accidentes y desastres naturales.

Los resultados de las pruebas de entrada en ambos módulos evidencian el desconocimiento de los profesionales que atienden a la primera infancia lo que conlleva a resolver que la temática de riesgos se encuentra en un punto muy peligroso para la población infante del país. Afortunadamente luego de las capacitaciones brindadas, los resultados de las pruebas de salida comprueban la adquisición de conocimientos, lo que igualmente demuestra la importancia, eficacia y pertinencia de la formación.

Gracias a los saberes impartidos durante el proceso formativo se forman profesionales mucho más conscientes y dispuestos a adaptar las áreas en donde atienden a los niños y niñas para que logren cumplir con los requisitos mínimos de seguridad, entendiendo la necesidad de contar con áreas demarcadas, con planos de gestión de riesgos, botiquines y extintores; dispuestos a continuar preparándose para atender las situaciones de emergencia de forma profesional, y sobretodo promotores de una cultura de prevención y autocuidado.

Referencias

Congreso de la República de Colombia. (2012). Ley 1523. Bogotá.

Congreso de la República de Colombia. (2016). Ley 1804. Bogotá.

ICBF (2014). *Manual Operativo Servicio de Educación Inicial, Cuidado y Nutrición en el marco de la atención integral para la Primera Infancia*. Bogotá.

ICBF (2016). *Protocolo para la Gestión de los Riesgos en la Primera Infancia*. Bogotá.

ICBF (2019). *Guía Orientadora para la Gestión del Riesgo en la Primera Infancia*. Bogotá.

Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2012). *Las lesiones no intencionales un problema de salud pública*. Bogotá.

Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2020). *Boletines Estadísticos Mensuales*. Bogotá.

Marín, N. (s.f.). Componentes de la educación Inicial. Diplomado Estrategia pedagogía para el desarrollo cognitivo en la primera infancia. <https://es.calameo.com/read/006476924fec61ee53e5c>

MEN (1992). *Directiva Ministerial No. 13 Sistema Nacional para la Prevención y Atención de Desastres*. Bogotá.

ONU (1989). Convención sobre los Derechos del niño.

UNICEF (2008). *World Report on Child Injury Prevention*. Switzerland. WHO Press.

IMPACTO DE LAS TIC EN LA FORMACIÓN A AGENTES EDUCATIVOS, MADRES Y PADRES COMUNITARIOS DE PRIMERA INFANCIA*

Vanessa Navarro Angarita**

John Cano Barrios ***

Rosely Rojas Rizzo****

Anderson Domínguez Chamorro*****

*Capítulo de libro resultado de investigación. Producto Colaborativo intereses del grupo de investigación TES.

** Licenciada en Educación Infantil, Magister en Educación de la Universidad del Norte. Candidata a Doctora en Humanidades, Arte y Educación de la Universidad Castilla de la Mancha (España). Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Corporación Universitaria Americana. vnavarro@coruniamericana.edu.co

*** Ingeniero de Sistemas, Magister en Educación, Master of Arts in Education, Candidato a Doctor en Educación de la Universidad de California, Santa Barbara (Estados Unidos). Profesor de la Universidad del Norte. bjohn@uninorte.edu.co

**** Ingeniera Ambiental y Sanitaria, Magister en Ciencias Humanas y Sociales de la Université de Toulouse Jean Jaurès. Coordinadora del Diplomado en Gestión de Riesgo en Primera Infancia y docente de la Corporación Universitaria Americana. rrojast@coruniamericana.edu.co

***** Docente tiempo completo del Programa de Licenciatura de la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO – Sede Barranquilla. Magister en educación con énfasis en medios aplicados de la Universidad del Norte de Barranquilla. Correo electrónico: adominguez3@uniminuto.edu.co

RESUMEN

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se han convertido en unas aliadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es así como la incorporación de las mismas en los ambientes de formación docente se ha vuelto una actividad innegociable y pertinente para el desarrollo del fortalecimiento de saberes y contenidos a docentes que atienden a la población de primera infancia. Entendiendo esto, cobra relevancia la necesidad de que estos docentes requieren cualificación permanente y las TIC cumplen un papel vital en este proceso (Herrera, 2012; Bearden, 2016).

Teniendo en cuenta lo anterior, en el presente capítulo de libro, se presenta los resultados arrojados de la mediación TIC en un proceso formativo a agentes educativos, madres y padres comunitarios de primera infancia en varias regiones de Colombia sobre la gestión de riesgos en la primera infancia.

Palabras clave: *Formación, Infancia, Agentes Educativos, TIC, Ambientes Educativos.*

INTRODUCCIÓN

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), han experimentado en los últimos tiempos una expansión en la historia de la humanidad, en el mundo del trabajo, en la investigación, pero también en el ámbito escolar y en el familiar.

Las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), se han convertido, en los últimos años, en una parte fundamental de la sociedad moderna. Nos permiten tener rápido acceso a la información y nos facilitan los procesos de comunicación. Además de actuar como mediadores en el proceso de información y de comunicación, también ayudan a desarrollar las competencias individuales y la capacidad de aprendizaje. (Nuñez, 2017)

Un aspecto fundamental y clave, en especial para el foco de este capítulo, es el potencial que tienen las TIC como instrumento facilitador de procesos reflexivos, específicamente de temas como la cultura y la diversidad, favoreciendo la generación de procesos comunicativos interculturales y de diálogos genuinos entre culturas (Navarro, Ricardo, Astorga, Cano, y Escalante, 2018; Navarro, Cano, Cruz, Anillo y Perdomo, 2018; Quintero, Riveira, Mosquera, Cano y Manotas, 2018).

Ahora bien, el proceso de formación y/o cualificación a los participantes que se desarrolló sobre gestión de riesgos en la primera infancia, tuvo en cuenta los lineamientos descritos en la ley 1804 de 2016, en donde se reconocen la política del Estado para el desarrollo integral a la primera infancia, los lineamientos del manual operativo servicio de educación inicial, cuidado y nutrición en el marco de la atención integral para la primera infancia en el cual se evidencia el proceso de caracterización de las unidades de servicio y centros de desarrollo infantil para la (prestación del servicio con el propósito de conocer en detalle los riesgo en los cuales la primera infancia se encuentra inmersa (ICBF, 2014). En este sentido, es indispensable hablar de ambientes educativos y protectores el cual se caracteriza por espacios donde los niños y niñas puedan reconocerse en ambientes autónomos, protectores, promotores de sus habilidades psicoafectivas, cognitivas y psicosociales, permeando así los diferentes componentes de la estrategia para asegurar ambientes significativos de aprendizajes que vayan de la mano con la protección integral de sus derechos.

La población infantil está expuesta por naturaleza a algunos riesgos los cuales logran afectar su desarrollo óptimo e integral. Uno de los riesgos por los cuales se enfrentan los niños y las niñas son los riesgos físicos. Estos riesgos, afectan directamente a los niños y niñas. En este sentido, dentro de los riesgos físicos se encuentran los riesgos de accidentes y desastres en los cuales se realizará énfasis en el diplomado de “Gestión de riesgos en la primera infancia”, que surgen de manera inesperada generando lesiones físicas y psicológicas en los niños y niñas. Sin embargo, los factores de riesgo pueden ser prevenidos generando acciones capaces de mitigar cada uno de ellos. (ICBF, 2016; UNICEF, 2008).

Por su parte, la directiva ministerial No. 13 de 1992, del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1992), establece la obligación en el sistema educativo de contribuir al “propósito nacional de reducir los desastres y sus efectos”, para ello es necesario la incorporación de la prevención de desastres en la educación, a través de los Currículos, el fomento de la conciencia ambiental, la formulación y desarrollo de planes de prevención de emergencias, y la coordinación interinstitucional dirigida a la gestión del riesgo. Así mismo, en la Ley 1523 de 2012, se adopta la política nacional de gestión del riesgo de desastres y se establece el Sistema Nacional de Gestión del Riesgo de Desastres. En este sentido, desde la educación infantil se debe propiciar la reducción de desastres llevando a cabo un procedimiento de gestión de riesgos en la primera infancia para favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas. Pero para ello, es necesario realizar una adecuada planeación, implementación, seguimiento y evaluación de un plan de gestión de los riesgos de desastres y accidentes que permita la mitigación de los riesgos de accidentes y desastres en esta población.

De lo anterior, es necesario precisar que los agentes educativos padres y madres comunicaría deben estar capacitados sobre el plan de gestión de los riesgos de desastres y accidentes con el propósito de que identifiquen los riesgos para la mitigación de estos y poder reaccionar en caso de la ocurrencia del accidente.

1. Población beneficiaria de la formación

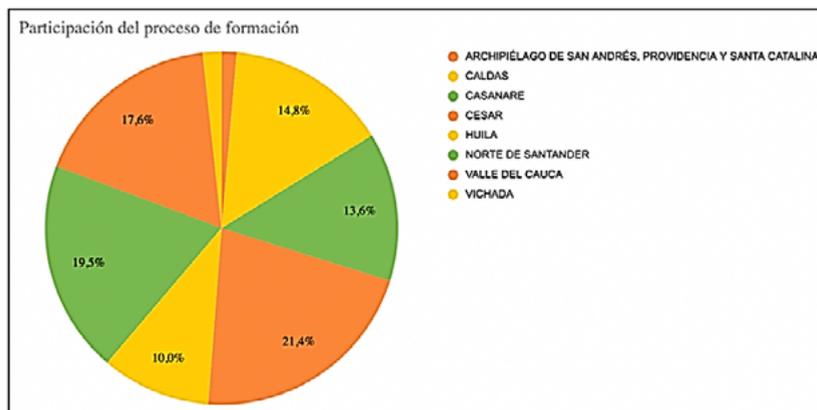
La población beneficiaria de la formación fueron 580 agentes educativos, madres y padres comunitarios que atienden a niños y niñas de primera infancia de los departamentos de Archipiélago De San Andrés, Providencia y Santa Catalina, Caldas, Casanare, Cesar, Huila, Norte De

Santander, Valle Del Cauca y Vichada.

A continuación, se presenta la distribución de la población por departamentos de Colombia.

Figura 1.

Distribución de la población por departamentos de Colombia



Nota. Distribución de la población beneficiaria de la formación propuesta. Elaboración propia, 2020.

2. Caracterización tic de agentes educativos, madres y padres comunitarios

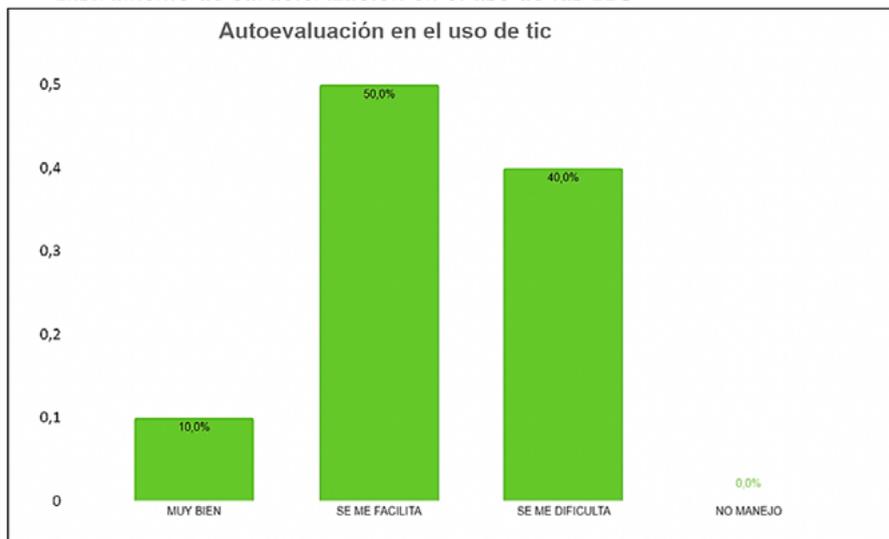
En el presente estudio se utilizó para la caracterización de la población beneficiaria de la formación un instrumento llamado “caracterización TIC” con el propósito de identificar los conocimientos y aplicabilidad que los agentes educativos, madres y padres comunitarios le daban a las Tecnologías de la información y Comunicación (TIC). Este instrumento contiene 25 preguntas específicas sobre el uso, tiempo, disponibilidad, recursos y entre otras relacionadas a los medios tecnológicos.

2.1. Uso de las Tecnologías de la información y Comunicación.

La población beneficiaria da a conocer que se le facilita usar las Tecnologías de la información y comunicación en un 50%. Así mismo, un 40% manifiesta que se le dificulta el uso de las mismas, lo que quiere decir

Figura 2.

Instrumento de caracterización en el uso de las TIC



Nota. Resultados de la caracterización sobre conocimientos y aplicabilidad de los agentes educativos sobre el uso de las TIC. Elaboración propia, 2020.

que es necesario seguir fortaleciendo la formación de docentes en el uso y aplicación de estas herramientas digitales aplicadas en la educación.

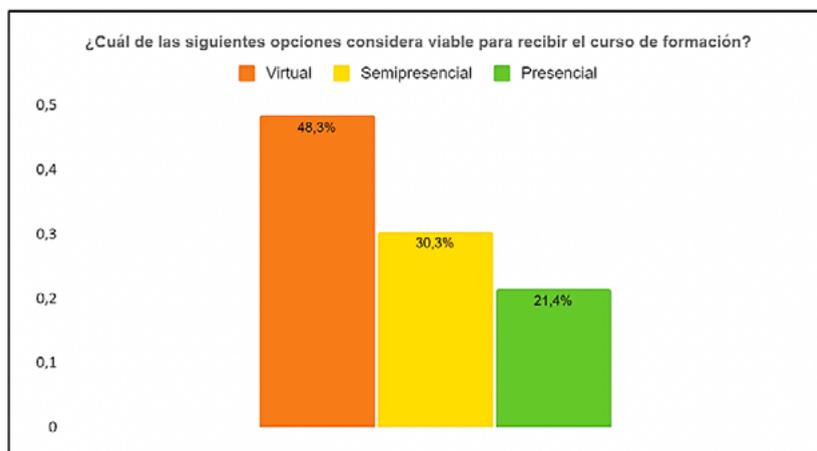
2.2. Modalidad de elección para recibir cursos de formación

Entre las opciones virtual, semipresencial y presencial, los y las 580 AE, madres y padres comunitarios participantes del diplomado el 48,3% considera viable la recepción de la formación de forma virtual, el 30,3% en modalidad semipresencial y el 21% de forma presencial.

Al analizar estas respuestas consideramos que se deben en buena medida a la crisis sanitaria que atraviesa nuestro país, y en general en mundo entero con el Covid 19, debido a la pandemia y por disposiciones tanto del gobierno nacional como de los diferentes gobiernos locales, existen actualmente medidas de aislamiento que restringen las reuniones grupales, debido a esto es perfectamente entendible que los y las AE, madres y padres comunitarios quieran cuidarse, cuidar a su familia y prefieran la modalidad virtual.

Figura 3.

Modalidad de elección para recibir cursos de formación



Nota. Resultados de la caracterización sobre opciones de modalidad de formación, en la cual se destaca la formación virtual. Elaboración propia, 2020.

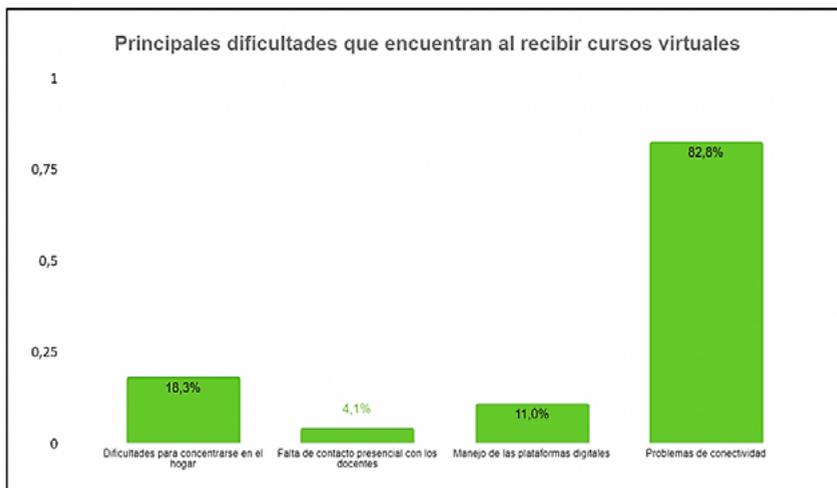
2.3. Principales dificultades que encuentran al recibir cursos virtuales

En esta pregunta se les propuso a los y las AE, madres y padres comunitarios a través de la encuesta de caracterización preliminar que seleccionaran entre una serie de opciones, cuáles de ellas (era posible seleccionar más de una opción) consideraban que podrían interferir en el proceso de cualificación en modalidad virtual. Los resultados arrojan que:

- El 18,3% afirma que las dificultades para concentrarse en el hogar pueden interferir en la formación.
- El 4,1% asegura que la falta de contacto presencial con los docentes puede ser una dificultad al recibir cursos virtuales.
- El 11% manifiesta que las dificultades en el manejo de las plataformas digitales pueden interferir en el proceso de cualificación.
- Finalmente, el 82,8% afirma que los problemas de conectividad es la principal dificultad que encuentran al recibir cursos virtuales.

Figura 4.

Dificultades en los cursos virtuales



Nota. Resultados de la caracterización sobre las principales dificultades que surgen al recibir cursos virtuales. Elaboración propia (2020).

Teniendo en cuenta los resultados arrojados de la caracterización TIC aplicada a los participantes para el proceso de formación y apoyo durante cada una de las sesiones de clase desarrolladas en modalidad remota, se vincularon 15 monitores tecnológicos quienes cumplieron un rol esencial durante la ejecución del proceso de cualificación, pues fueron ellos quienes velaron y apoyaron a los agentes educativos, madres y padres comunitarios en el acceso al ambiente virtual de aprendizaje y garantizaron la participación y asistencia superando problemas o inconvenientes de conectividad o de manejo de TIC que se presentaron.

3. Resultado de la mediación TIC después del proceso de formación en gestión en riesgos en la primera infancia

En el estudio se aplicó a los 580 participantes un pre test y un post test con el propósito de identificar el impacto de las TIC como mediadoras del proceso de formación medidos en la adquisición o fortalecimiento de cada uno de los saberes desarrollados durante el proceso formativo.

Es importante mencionar que el proceso formativo se desarrolló de

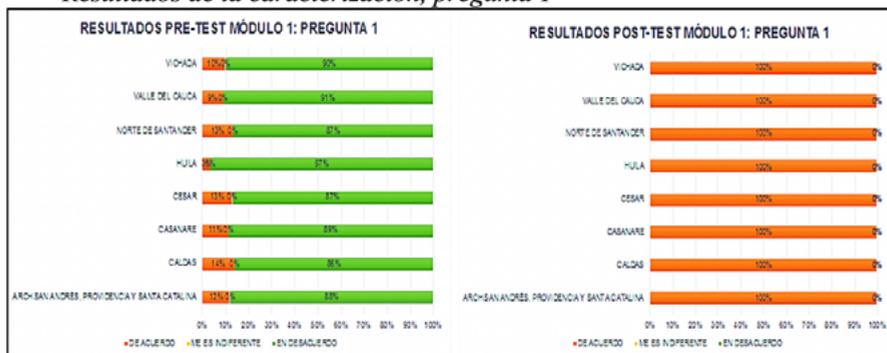
manera continua durante 6 meses con el propósito de brindarle en este tiempo los contenidos requeridos durante la experiencia de enseñanza y aprendizaje.

A continuación, se presentan los resultados de los datos arrojados de la encuesta:

A la pregunta: “La gestión de riesgos es un proceso en el cual todos somos corresponsables: entidades públicas, privadas, autoridades, gobernantes y comunidad en general”. Los participantes del proceso de cualificación respondieron:

Figura 5.

Resultados de la caracterización, pregunta 1



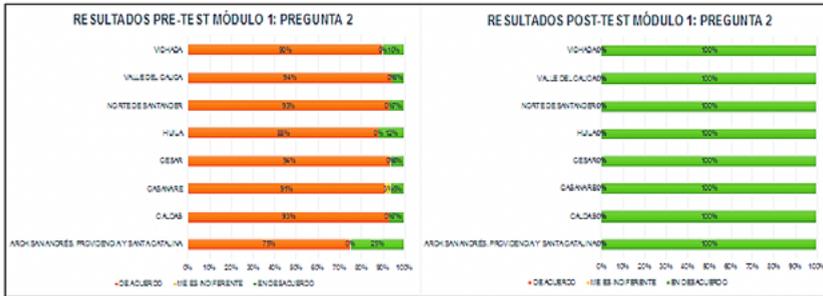
Nota. Resultado de la pregunta 1 de la caracterización de la mediación TIC después del proceso de formación en gestión en riesgos en la primera infancia. Elaboración propia, 2020.

Se evidencia que antes de iniciar el proceso de formación del Módulo I se observa que se encuentran en desacuerdo con la corresponsabilidad, en donde cada uno de los actores del proceso educativo, tienen responsabilidad de estos. Ellos en sus respuestas manifiestan el estar en desacuerdo, sin embargo, después de la formación, se observa una apropiación del proceso de gestión de riesgos en donde luego del módulo I y de la corresponsabilidad que tienen como actores fundamentales en el cuidado de los niños y las niñas.

A la pregunta: “Los accidentes son consecuencia de hechos fortuitos o hechos asociados al azar”. Los participantes del diplomado respondieron:

Figura 6.

Resultados de la caracterización, pregunta 2



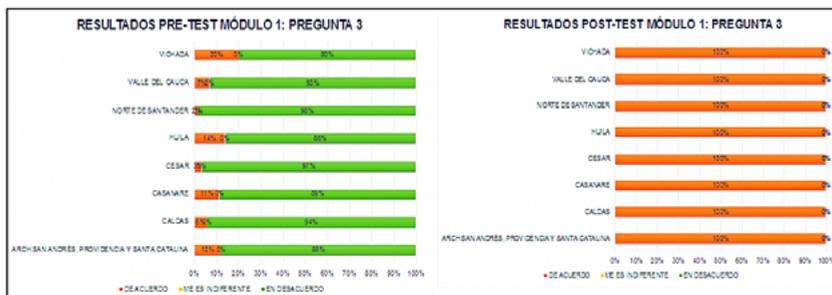
Nota. Resultado de la pregunta 2 de la caracterización de la mediación TIC después del proceso de formación en gestión en riesgos en la primera infancia. Elaboración propia, 2020.

Se evidencia que los y las Agentes Educativos, madres y padres comunitarios comprendieron después de la cualificación usando las TIC como mediadoras del proceso de enseñanza y aprendizaje que los accidentes se pueden prevenir siempre y cuando exista una identificación de los peligros en la educación infantil y no se deje al destino ni al azar una temática tan relevante para garantizar el desarrollo integral de la Primera Infancia.

Otra de las preguntas realizadas en la encuesta son: “Los factores (causas) de un accidente, pueden ser definidos como condiciones derivadas de aspectos ambientales y humanos”.

Figura 7.

Resultados de la caracterización, pregunta 3



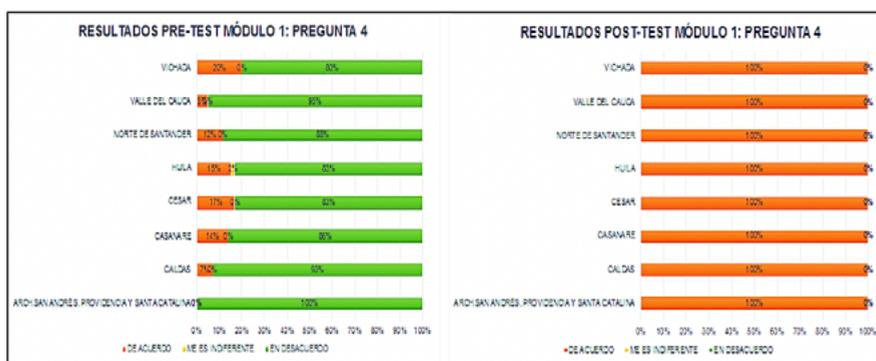
Nota. Resultado de la pregunta 3 de la caracterización de la mediación TIC después del proceso de formación en gestión en riesgos en la primera infancia. Elaboración propia, 2020.

Analizando los datos arrojados teniendo en cuenta las respuestas de los participantes del proceso de cualificación, se observa apropiación del concepto de factores de riesgo en el post-test gracias al estudio y revisión durante todos los encuentros grupales y acompañamientos a distancia en donde se estudió la clasificación de los factores de riesgo y la importancia de conocer dicha clasificación.

A la pregunta: “La intención de un plano de riesgo es hacer seguimiento a todas aquellas acciones que deben ser tenidas en cuenta para evitar potenciales accidentes en el entorno de la atención”.

Figura 8.

Resultados de la caracterización, pregunta 4



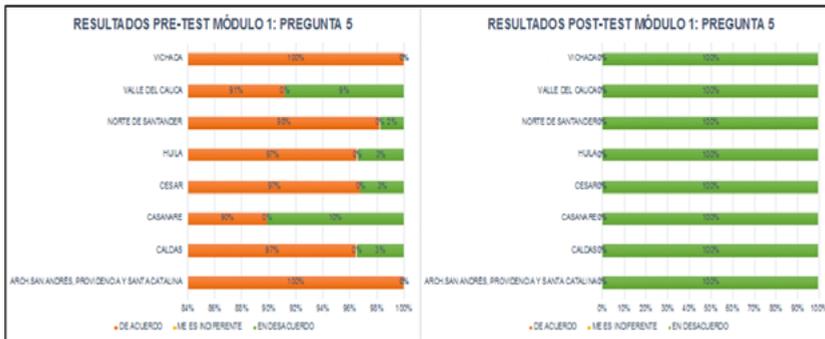
Nota. Resultado de la pregunta 4 de la caracterización de la mediación TIC después del proceso de formación en gestión en riesgos en la primera infancia. Elaboración propia, 2020.

Se encontró que muchos y muchas de los Agentes Educativos, madres y padres comunitarios en un inicio no conocían lo que era un plano de riesgos, lo cual es entendible al no haber tenido una cualificación previa y es observable en sus respuestas antes del módulo I. Desde el encuentro I se comenzaron a estudiar los planos y se hicieron ejercicios prácticos en los acompañamientos a distancia, lo cual es visible en el cambio y apropiación de la importancia e intención de esta herramienta en la gestión de riesgos.

Otra de las preguntas que se encontraban en la encuesta es: “Para elaborar un plan de riesgos no es necesario tener en cuenta características del territorio”.

Figura 9.

Resultados de la caracterización, pregunta 5



Nota. Resultado de la pregunta 5 de la caracterización de la mediación TIC después del proceso de formación en gestión en riesgos en la primera infancia. Elaboración propia, 2020.

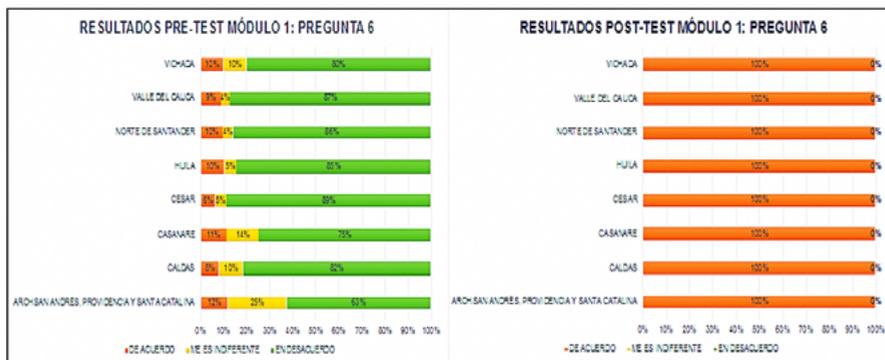
Se evidencia el impacto positivo del módulo I gestión de riesgos de accidentes en la cualificación de los Agentes Educativos, madres y padres comunitarios ya que antes del estudio de la temática no consideraban las características del territorio como un factor diferencial en la elaboración de un plan de gestión de riesgo, e inclusive muchos consideraban que podían usar el mismo plan de otras Unidades de Servicio. En este sentido, después de la formación se evidencian cambios significativos como es la apropiación de los contenidos del módulo.

A la pregunta: “Se debe documentar el procedimiento que realizan los agentes educativos del servicio de educación inicial al momento de presentarse un accidente”.

Se observa como a algunos de los y las Agentes Educativos, madres y padres comunitarios consideraban antes del módulo de gestión de riesgos de accidentes, que la presentación de la documentación de un accidente no era necesaria o les era indiferente ya que muchos consideraban que no estaba entre sus funciones, por ejemplo. Durante los encuentros grupales se les explicó la importancia de realizar este procedimiento y el porqué es importante documentarlo, hacerle seguimiento y realizar las medidas correctivas en el plan de gestión de riesgo a partir de que se evidencie una falla que haya desencadenado un accidente, gracias a eso en el post-test se observa como comprendieron su importancia.

Figura 10.

Resultados de la caracterización, pregunta 6

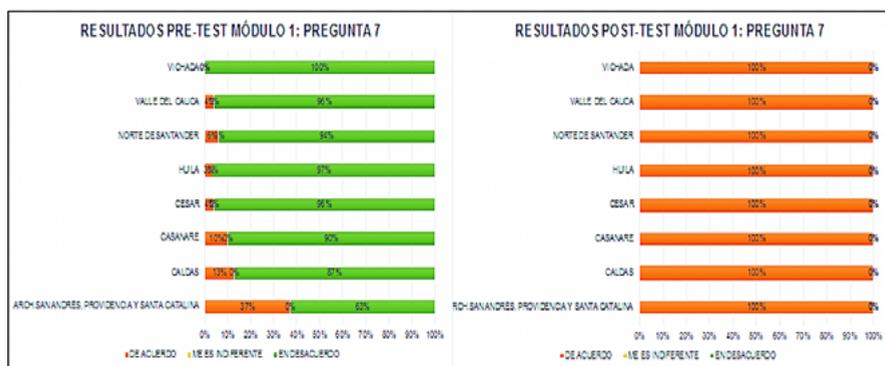


Nota. Resultado de la pregunta 6 de la caracterización de la mediación TIC después del proceso de formación en gestión en riesgos en la primera infancia. Elaboración propia (2020).

A la pregunta: “Es necesario contar con personal certificado en primeros auxilios en las Unidades de Servicio”:

Figura 11.

Resultados de la caracterización, pregunta 7



Nota. Resultado de la pregunta 7 de la caracterización de la mediación TIC después del proceso de formación en gestión en riesgos en la primera infancia. Elaboración propia (2020).

Gracias a la aplicación del pre-test evidenciamos como muchos de los y las Agentes Educativos, madres y padres comunitarios antes de realizar

el módulo de gestión de riesgos de accidentes no consideraban necesario contar con personas certificadas en primeros auxilios en las UDS. En los encuentros grupales se les dieron las pautas necesarias para actuar antes de que el personal certificado llegué a atender la emergencia, y se les mostraron las maniobras que ese tipo de personas puede realizar, invitándolas a que se certifiquen en primeros auxilios o soliciten la certificación de al menos una de las personas que labora en la UDS. Es evidente como cambio la perspectiva de los y las participantes del diplomado luego de la finalización del módulo con respecto a la importancia de poder contar con personal que este certificado para realizar primeros auxilios.

4. Transformaciones alcanzadas en los beneficiarios del proceso de cualificación.

En este apartado se presentarán las transformaciones más relevantes de los participantes del proceso de cualificación por medio de dos categorías las cuales se presentan a continuación:

a) Categoría: Concepción de niños, niña y familia

A través de la historia, han surgido diversas concepciones de niño, que han llevado a considerarlo como tabula rasa, adulto en miniatura, ser lleno de maldad al que hay que formar, ser puro, ser con intereses y necesidades específicas con capacidad de pensar y actuar, como un ser en constante formación y como un ser social, entre otros.

Desde el punto de vista sociológico, los niños son especialmente vulnerables más que los adultos a las condiciones inadecuadas de vida como la pobreza, la atención deficiente de la salud, la nutrición, el agua potable, la vivienda y la contaminación del medio ambiente, y estas condiciones ponen en peligro a su vez el desarrollo físico, mental y emocional.

Teniendo en cuenta lo anterior, durante los encuentros 1 y 4 se realizaron líneas de tiempo a las cuales llamamos “Hagamos Historia” con el ánimo de explicar a los y las AE, madres y padres comunitarios como ha sido la evolución de la política y las leyes relacionadas a la gestión de riesgos de accidentes en niños y niñas, basados principalmente en:

- Los derechos de los niños y niñas

- El código de infancia y adolescencia
- Los fundamentos e implementación de la política de 0 a siempre
- Ley 1804 de 2016

Igualmente, sucesos importantes en política como la creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, las políticas de atención a la Primera infancia, los protocolos para la gestión de riesgos y las guías orientadoras diseñadas para las UDS adscritas a la entidad.

Esto generó que los participantes lograran transformar la concepción que tienen de los niños y niñas viéndolos a ellos como sujetos de derechos, únicos e irrepetibles y son a ellos a quien hay que proteger de cualquier peligro que se les pueda presentar. En este sentido, las unidades de servicio deben ser ambientes educativos y proyectores que permitan a los niños y niñas en edad escolar ser los protagonistas de su proceso de enseñanza y aprendizaje.

b) Categoría: Concepción del Desarrollo Integral en la Primera Infancia

Durante el desarrollo de todo el módulo se les explicó a los y las Agentes Educativos, madres y padres comunitarios como nuestro país Colombia ha venido afianzando procesos para hacer que la primera infancia ocupe un lugar relevante en la agenda pública, lo cual ha derivado en la consolidación de una política cuyo objetivo fundamental ha sido la promoción del desarrollo integral de las niñas y los niños menores de seis años.

Esta política se expresa en atenciones, ofertas de programas y proyectos que inciden en la generación de mejores condiciones para las niñas, los niños y sus familias en los primeros años de vida, constituyéndose en una gran oportunidad de avance integral para ellas y ellos y para el desarrollo sostenible del país. (MEN).

Es por esto que se considera fundamental la cualificación de los y las Agentes Educativos, madres y padres comunitarios, quienes desempeñan un rol importante en la atención a los niños y las niñas; en la medida en que ellos reciban la formación se garantiza que los procesos educativos

respondan a las características y condiciones de las atenciones priorizadas.

5. Recomendaciones para futuros estudios y procesos de cualificación de este tipo

- Estudiar con más profundidad la temática de Emergencias por desastres naturales, enfatizando en huracanes, con el ánimo de que los Agentes educativos sepan la forma correcta de actuar ante futuras emergencias.
- Hacer una caracterización preliminar de las expectativas y los tiempos disponibles para la realización del proceso de formación
- Generar alertas con los resultados de la caracterización preliminar y si se cuenta con el tiempo realizar capacitaciones específicas para los y las AE con menos habilidades para que mejoren su confianza y su proceso de aprendizaje
- Relacionar la pregunta sobre el ancho de banda de su Wi-Fi o internet en la caracterización TIC preliminar
- Realizar una revisión por parte de los monitores tecnológicos días previos al inicio del diplomado si es posible
- Contar con más tiempo previo al inicio del diplomado para poder hacer capacitaciones en uso de TIC
- De desarrollarse la formación virtual y de contar con el tiempo, realizar una verificación del ancho de banda de los y las participantes para lograr identificar previo al inicio de la cualificación si requieren apoyo adicional para conectividad

Referencias

- Bearden, S. (2016). *Digital citizenship: a community-based approach*. Thousand Oaks, CA: Corwin/A SAGE Publishing Company.
- Herrera, L. (2012). *Youth and citizenship in the digital age: A view from Egypt*. Harvard Educational Review, 82(3), 333e352.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF (2014).: https://icbf.gov.co/cargues/avance/docs/resolucion_icbf_2000_2014.htm
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF (2016). Lineamiento técnico para la atención de niños, las niñas y adolescentes. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/resolucion_icbf_1514_2016.htm
- Ley 1804 (2016). La Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre. *Programas Misionales del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar*. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201804%20DEL%2002%20DE%20AGOSTO%20DE%202016.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. *Directiva ministerial no. 13 de 1992*.<http://cidbimena.desastres.hn/docum/crid/Abril2006/CD1/pdf/spa/doc4638/doc4638.htm>
- Navarro, V., Ricardo, C., Astorga, C., Cano, J., & Escalante, E. (2018). Formación y desarrollo de competencias TIC e intercultural de educadores infantiles para la convivencia escolar. *Revista de Paz y Conflictos*, 11(1).
- Navarro, V., Cano, J., Cruz, L., Anillo L., & Perdomo, I. (2018). *La Educación Intercultural como respuesta a la violencia de género en la educación media: Una mirada desde el Departamento del Atlántico (Colombia)*. Sello Editorial Americana.
- Núñez, L. A. E., & Zamora, R. R. (2017). El uso de tecnologías como factor del desarrollo socioafectivo en niños y jóvenes estudiantes en el noroeste de México/ The use of technology as a factor of the affective development in children and young students in the Northwest of Mexico. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 6(11), 151-170
- Quintero Solano, A., Riveira Zuleta, C., Mosquera Arteta, A., Cano Barrios, J., y

Manotas Salcedo, E. (2018). Eficacia intercultural y uso de videos: caracterización de la producción audiovisual de estudiantes de básica secundaria del Caribe colombiano. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(1), 119-133. <https://doi.org/10.21501/22161201.3063>

UNGRD (2012). Ley 1523: Política nacional de gestión del riesgo de desastres y se establece el Sistema Nacional de Gestión del Riesgo de Desastres. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1523_2012.html

UNICEF (2008). *World Report on Child Injury Prevention*. Switzerland: WHO Press.

METODOLOGÍA DOCENTE APLICADA PARA LA CUALIFICACIÓN EN RIESGOS EN LA PRIMERA INFANCIA MEDIADO POR TIC

Rosely Rojas Rizzo*

Johan Sebastián Jaimes Rojas**

*Ingeniera Ambiental y Sanitaria, Magister en Ciencias Humanas y Sociales de la Université de Toulouse Jean Jaurès. Coordinadora del Diplomado en Gestión de Riesgo en Primera Infancia y docente de la Corporación Universitaria Americana. rrojasr@coruniamericana.edu.co

**Licenciado en Educación Básica y Técnico en Atención Integral a la Primera Infancia. Coordinador Técnico del Diplomado en Gestión de Riesgo en Primera Infancia de la Corporación Universitaria Americana. sebasjaimesr@gmail.com

RESUMEN

El proyecto de sensibilización “Gestión de Riesgos en Primera Infancia” para agentes educativos, padres y madres comunitarias liderado desde la Corporación Universitaria Americana, apropió la estructura metodológica desde el diálogo de saberes, la experiencia y la construcción del conocimiento como apuesta teórico práctica para la formación del talento humano adscrito a las unidades de atención integral de la Primera Infancia.

Usualmente la metodología abordada implica la presencialidad en los diferentes municipios beneficiarios del diplomado, sin embargo, debido a la pandemia del COVID 19 en el año 2020 fue necesario realizar una reestructuración bajo la modalidad mediada por las TIC.

A lo largo de este capítulo se evidencian las medidas adoptadas desde la dirección pedagógica, y la docencia del programa formativo, que permitieron una apropiación metodológica en los agentes educativos, madres y padres comunitarios.

Palabras clave: Educación, Mediado por las TIC, Riesgos en Primera Infancia, Docentes

INTRODUCCIÓN

En un recorrido por las herramientas que hemos utilizado para educar, se podría iniciar con la expresión oral por medio de relatos, continuando con el lenguaje pictórico en el cual se plasmaban tradiciones y conocimientos, luego, con el lenguaje escrito, en donde gracias a la imprenta el hombre pudo enseñar y educar, ampliando la cobertura de la trasmisión de conocimientos (Sierra, 2011). Hoy en día gracias al avance las tecnologías la cobertura de la educación muestra cifras muy relevantes, sin embargo, aún existen en nuestro país limitantes en el acceso a dichas tecnologías que ponen un freno a la contemplación de la enseñanza exclusivamente a través de un computador, Tablet o celular inteligente.

Capacitar en riegos a quienes se encargan de la atención a la Primera Infancia en Colombia ha sido un compromiso adquirido por la Corporación Universitaria Americana desde hace varios años de manera presencial. Debido a la pandemia del Covid 19 se hizo necesario encontrar la forma más adecuada de adaptar las estrategias pedagógicas en los diferentes contextos del país, teniendo en cuenta varias limitantes: la imposibilidad de movilizarse por las cuarentenas estrictas, el riesgo del contagio entre docentes y estudiantes, la inestable conexión a internet de algunos de los municipios beneficiarios de este proyecto educativo, y lo anterior sumado a la falta de recursos económicos de algunos beneficiarios para adquirir servicios de internet.

Dentro de ese proceso de adaptación pedagógica, se tuvo en cuenta la concepción del Ministerio de Educación Nacional que define a la modalidad virtual como “aquella cuya metodología educativa se caracteriza por utilizar estrategias de enseñanza-aprendizaje que permiten superar las limitaciones de espacio y tiempo entre los actores del proceso educativo” (Ministerio de Educación Nacional Colombia, 2010). De esta manera se concibió la formación en gestión de riesgos de accidentes y de desastres naturales través del uso de las TIC como un reto adquirido durante el 2020; dentro de la concepción de ese reto se focalizó buena parte de la atención en superar las limitaciones de conexión anteriormente descritas de los participantes del diplomado.

A nivel educativo la modalidad virtual ha tenido una trascendencia importante a lo largo de los años, en ella los docentes han sido llamados a incentivar a sus estudiantes, a mantenerse actualizados y a promover

los aprendizajes significativos de manera mucho más autónoma que en las modalidades a distancia y presencial. El auge que se le viene dando tanto a nivel internacional como nacional surge de la necesidad de los estudiantes de poderse formar sin tener que pasar horas transportándose hacia las aulas, sin gastar dinero para dicho transporte y bajo un concepto que les permita una flexibilidad en los horarios. También de la evolución y acceso a las diferentes tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Bajo esta premisa y en plena pandemia por el Covid 19 la Corporación Universitaria Americana decidió optar por la modalidad remota mediada por las TIC para la capacitación de agentes educativos, madres y padres comunitarios en gestión de riesgos; una combinación obligada para poder formar a los participantes teniendo en cuenta que su proceso formativo en riesgos en primera infancia no debía detenerse, e inclusive necesitaba urgentemente una actualización principalmente del componente de riesgos biológicos.

Es importante destacar la existencia evidente de una relación estrecha entre la evolución tecnológica y la evolución social, lo cual exige un desafío a las instituciones de educación superior en su papel fundamental de formación que comprende la generación, conservación, intercambio y transferencia de conocimientos. (Basantes, Naranjo, & Ojeda, 2018).

Esa transferencia de conocimientos en la cualificación en riesgos en primera infancia diseñada para agentes educativos, madres y padres comunitarios requirió de diversas estrategias del cuerpo docente para facilitar las fases del saber, el sentir y hacer, basados en el modelo pedagógico por procesos autoregulatorios de la Corporación Universitaria Americana.

Considerando lo anterior, antes de iniciar la formación, fue necesario incorporar dentro de la metodología dos elementos claves:

1. Una caracterización preliminar TIC de los participantes, en donde se identificaban los siguientes factores:

- Nivel de escolaridad
- Accesibilidad y alfabetización digital
- Principales dificultades a la hora de recibir clases virtuales

- Número de horas disponibles para realizar el curso

Esta caracterización sirvió para buscar dentro de los recursos del proyecto educativo las estrategias más viables y efectivas para superar las limitaciones de conectividad y de acceso a las herramientas digitales por parte de los agentes educativos, madres y padres comunitarios.

Dentro de los resultados de la caracterización se encontraron más de 200 participantes que no contaban con servicio de internet o que necesitaban salir de sus viviendas para conectarse, por lo cual fue necesario enviar a estos participantes SIM Cards que contaran con navegación a internet, whatsapp y uso ilimitado de la plataforma para la realización de los encuentros grupales sincrónicos, Teams.

2. Un Pre-test antes del inicio de los módulos para analizar los conceptos previos en riesgos de los participantes, y de esta forma conocer sus fortalezas y conceptos por mejorar o reforzar.

De manera general y a partir del análisis de los resultados de los aspectos anteriormente mencionados por parte de la dirección pedagógica, se decide abordar la temática de forma que convierta el proceso de aprendizaje en un proceso activo y no solamente en la recepción y memorización pasiva de la información, es decir además de gestión de riesgos en Primera Infancia se les capacitó en el uso de herramientas tecnológicas y en “aprender a aprender”; en donde aprender implica una reconstrucción de la información, una integración de los nuevos conocimientos y una síntesis con los conocimientos que ya se posee, tal como se plantea desde el modelo pedagógico institucional.

En ese sentido en la metodología que se propuso, los docentes adquirieron un papel de facilitadores del aprendizaje, del desarrollo académico y personal, apoyando el proceso constructivo del conocimiento; pero concientizando a las madres, padres comunitarios y agentes educativos de la importancia y responsabilidad de su propia autonomía como “actividad mental constructiva” (Santoveña, 2015).

Para la apropiación de los saberes durante las clases se desarrollaron las siguientes actividades en donde se propusieron uno o más saberes dependiendo de las exigencias de la actividad.

Tabla 1

Actividades y Saberes de la metodología docente

Convenciones de la tabla	
Tipo de Saber	Convenciones
Saber hacer	
Saber conceptual	
Saber ser	
Saber convivir	

Actividad	Saber
Capacitación y alfabetización digital a agentes educativo, madres y padres comunitarios	
Desarrollo de guías de auto instrucción	
Conversatorios y mesas de trabajo donde se analizan los riesgos de accidente en Primera Infancia	
Lectura y debates de documentos, clases, Presentación en Power Point entre otro	
Desarrollo de talleres grupales, lluvias de ideas, debates, puestas en escena de ideas y paradigmas	
Simulacros de situaciones vivenciales en cada uno de los riesgos de accidentes que se puedan presentar en las unidades de servicio, a través de la grabación y producción de material audiovisual	
Participación activa, dinámicas grupales y la socialización de experiencias en torno a los temas que se vayan desarrollando en los módulos	
Acompañamiento y tutoría en cada momento del proceso de estudio; especialmente la asesoría ante inquietudes e incertidumbres que vayan surgiendo en el colectivo de agentes educativas, madres y padres comunitarios.	
Trabajo individual en la construcción del plan de gestión de riesgos de desastres de la UDS	
Presentaciones en PowerPoint con el fin de consolidar y fundamentar el diseño para la elaboración del plan de gestión de los riesgos de desastres.	
Debates en torno al diseño y contenido del plan de gestión de los riesgos de desastres	
Elaboración de material tales como: señalizaciones, puntos de encuentros y áreas de enmarcación en las unidades de servicio y/o hogares comunitarios	
Espacio de investigación como elemento clave para la construcción y diseño del plan de gestión de los riesgos de desastres. Se trabaja en pequeños grupos con el propósito de indagar, analizar y diseñar la estructura del plan de gestión de los riesgos de desastres	
Feria académica virtual: en esta se socializa la construcción del plan de gestión de los riesgos de desastres y accidentes y los agentes educativos, madres y padres comunitarios reciben retroalimentación de la misma	
Se programa un simulacro de incendio para determinar el comportamiento de las agentes educativas, madres y padres comunitarios ante una situación de emergencia ocasionada por un factor externo.	

Nota. Relación de actividades propuestas sobre uno o más saberes en el desarrollo de las clases. Elaboración propia (2020).

En su papel de facilitadores los docentes de esta formación diseñaron y propusieron en conjunto actividades teóricas y prácticas que favorecieron la reflexión crítica y los saberes:

- Saber hacer: desarrollar sus labores para la atención a la Primera Infancia de forma segura, garantizando la vida y el bienestar de los niños y las niñas.
- Saber conceptual: apropiación de los conceptos de gestión de riesgos de accidentes y desastres naturales.
- Saber ser: actuar de manera correcta en situaciones de emergencia, lo que permitirá guardar y transmitir calma a compañeros, vecinos, familiares, los niños y niñas.
- Saber convivir: exploración de diferentes ideas, perspectivas y experiencias de otros participantes del proceso formativo y en general en la vida cotidiana de los demás miembros de la comunidad. (Pascual, 2018)

2. Recursos metodológicos utilizados

Los saberes propuestos en los componentes pedagógicos en esta ocasión debieron visualizarse en un entorno virtual de aprendizaje (EVA) que implicó la virtualización del diplomado en colaboración estrecha entre docentes y el área de sistemas, en la búsqueda de una metodología tecnológica, educativa, didáctica y funcional (Santoveña, 2015). La vista general del curso se puede observar en la Ilustración 1.

Figura 1

Vista general del entorno virtual de aprendizaje



Nota. Ilustración que muestra el entorno virtual del diplomado. Elaboración propia, 2020

Los contenidos pedagógicos se adaptaron en un primer nivel por módulos, y en un segundo nivel por encuentros, los cuales se observan en la parte superior del curso, tal como se resalta en el cuadro rojo de la Ilustración 2.

Figura 2

Vista de la organización por Módulos y Encuentros.



Nota. Ilustración que muestra la distribución de los contenidos pedagógicos del módulo. Elaboración propia, 2020

En las pestañas de los módulos se observan los contenidos a desarrollar y las competencias a adquirir, el tiempo total requerido para llevar a cabo el mismo, el producto que deberán entregar al finalizar y la primera actividad del módulo: el pre test.

Por su parte, las pestañas de los encuentros contienen toda la información desarrollada en cada uno de ellos, de manera que los y las participantes pudiesen reforzar, estudiar y descargar los contenidos.

La organización metodológica de los encuentros contenía:

- Saberes y contenidos a desarrollar durante el encuentro: competencias a adquirir durante la semana de estudio.
- Los recursos de aprendizaje: los cuales incluían las diapositivas revisadas con los docentes durante los encuentros sincrónicos.
- Los recursos complementarios: material de apoyo diseñado por los docentes, recursos bibliográficos, videos, canciones y demás recursos educativos.

Figura 3*Vista general de los módulos en el entorno virtual de aprendizaje*

Nota. Ilustración que muestra la organización de los módulos en el entorno virtual de aprendizaje. Elaboración propia, 2020

- Las actividades de trabajo autónomo: contenían todas las actividades, tareas, trabajos, exposiciones y foros que los participantes debieron desarrollar.

Es importante resaltar que toda la metodología docente propuesta en esta formación incluyó en buena medida la lúdica y la interacción constante con los participantes, por esta razón los contenidos visualizados en el EVA fueron presentados de manera amigable y llamativa tal como se observan en las ilustraciones anteriores.

Por su parte y teniendo en cuenta los resultados de la caracterización preliminar en donde se evidenció que la gran mayoría de los y las participantes nunca habían recibido una formación de manera virtual e incluso manifestaron su preocupación e incertidumbre sobre sí realmente lograrían aprender de esta forma, se propuso dentro del material pedagógico un libro de texto que sirvió como apoyo a las clases virtuales desarrolladas. En él los agentes educativos, madres y padres comunitarios tuvieron acceso a toda la información y a las actividades presentadas tanto en el EVA como en los encuentros sincrónicos. El libro “Estrategias Metodológicas de Fortalecimiento Pedagógico para el Acompañamiento

Figura 4

Contenido de los encuentros en el entorno virtual de aprendizaje



Nota. Ilustración que da un avista general del contenido de los encuentros en el entorno virtual. Elaboración propia, 2020

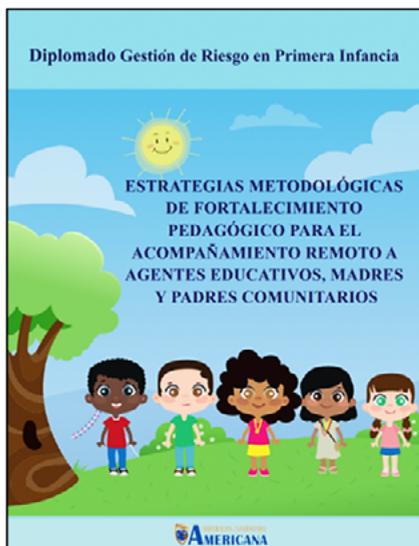
Remoto a Agentes Educativos, Madres y Padres Comunitarios” (Navarro, Rojas, Taborda, Hernández, & García, 2020), se presentó como una nueva estrategia metodológica para aquellos participantes que presentasen dificultades de alfabetización digital o de conexión, para ello fue necesario la entrega del material impreso.

Finalmente, los y las participantes se encontraron inmersos en una formación metodológica digital, que les permitió apropiarse no solo de los conceptos de la gestión de riesgos en la Primera Infancia sino también del aprendizaje a través del uso de herramientas digitales.

Los graduados en esta ocasión recibieron formas de aprendizaje lúdicas en una cualificación en la cual culminaron agradecidos con todos los aprendizajes significativos en los cuales participaron. Para la dirección pedagógica el reto fue cumplido a cabalidad y aunque la formación vuelva a ofertarse en modalidad presencial, continuará su proceso adaptativo haciendo uso de las herramientas TIC adquiridas en el año 2020.

Figura 5

Libro de texto de estrategias metodológicas



Nota. Libro construido para los participantes que presentaban dificultades de conectividad. Elaboración propia, 2020

3. Conclusiones y recomendaciones

La cualificación en gestión de riesgos en Primera Infancia tuvo en el año 2020 modificaciones importantes en su metodología docente aplicada. Estas modificaciones resultaron de la necesidad de atención de las poblaciones beneficiarias del proceso educativo, lo que sin duda alguna resultó en una actualización de la forma en la cual desde la Corporación Universitaria Americana se realizaba la transferencia de conocimientos específicamente para esta formación.

En ese sentido es importante destacar el compromiso adquirido por la dirección pedagógica y la planta docente en la inclusión no solo del equipo de sistemas de informáticos sino, también, de nuevas estrategias de transferencia.

La educación en general ha visto múltiples transformaciones a lo largo de la historia, todas ellas en la búsqueda constante de llegar cada vez a más y más estudiantes, ciertamente este proyecto se caracterizó por esta premisa.

La metodología docente aplicada para la cualificación en riesgos en la Primera Infancia bajo la modalidad mediada por las TIC, no fue una salida rápida ante un problema generado por una pandemia, y en definitiva no quedará olvidada una vez se retomen las clases de manera presencial; al contrario, será el punto de partida para el desarrollo e inclusión de actualizaciones pedagógicas que mejoren los aprendizajes significativos de los participantes, que garanticen la adquisición de conocimientos y que sean acordes, estratégicos, dinámicos y adaptados a las realidades de las unidades de atención a la Primera Infancia de nuestro país.

Referencias

- Basantes, A., Naranjo, M., & Ojeda, V. (2018). Metodología PACIE en la Educación Virtual: una experiencia en la Universidad Técnica del Norte. *Formación Universitaria*, 35-44.
- Ministerio de Educación Nacional Colombia. (2010). *Deserción estudiantil en la educación superior en Colombia: metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Bogotá.
- Navarro, V., Rojas, R. J., Taborda, B., Hernández, D., & García, A. (2020). *Estrategias Metodológicas de Fortalecimiento Pedagógico par el Acompañamiento Remoto a Agentes Educativos, Madres y Padres Comunitarios*. Barranquilla: Corporación Universitaria Americana.
- Pascual, G. (2018). Uct.cl. *Competencias e Ideas básicas*. https://uct.cl/docencia/pioneros/docs/apoyo/Competencias_13-3-08.pdf
- Santoveña, S. (2015). Metodología Didáctica En Entornos Virtuales De Aprendizaje. *Etic@net*, 1-9.
- Sierra, C. (2011). *La educación virtual como favorecedora del aprendizaje autónomo*. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN LA INFANCIA DESDE LAS ORIENTACIONES DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN TIEMPOS DE COVID*

Anderson Dominguez Chamorro**

John Cano Barrios ***

Vanessa Navarro Angarita ****

* Capítulo de libro resultado de investigación. Producto Colaborativo intereses del grupo de investigación TES.

** Docente tiempo completo del Programa de Licenciatura de la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO –Sede Barranquilla. Magister en educación con énfasis en medios aplicados de la Universidad del Norte de Barranquilla. Correo electrónico: adominguez3@uniminuto.edu.co

*** Ingeniero de Sistemas, Magister en Educación, Master of Arts in Education, Candidato a Doctor en Educación de la Universidad de California, Santa Bárbara (Estados Unidos). Profesor de la Universidad del Norte. bjohn@uninorte.edu.co

**** Licenciada en Educación Infantil, Magister en Educación de la Universidad del Norte. Candidata a Doctora en Humanidades, Arte y Educación de la Universidad Castilla de la Mancha (España). Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Corporación Universitaria Americana. vnavarro@coruniamericana.edu.co

RESUMEN

Esta investigación propuesta, presenta como objetivo general implementar sistematización de experiencias significativas desde orientaciones pedagógicas innovadoras en tiempos retadores o de pandemia. La metodología utilizada corresponde a un enfoque cualitativo, para la recolección de la información se utilizaron técnicas como entrevistas estructuradas y no estructuradas, observaciones etnográficas, fotografías y encuestas, que vincularon a padres de familia, profesores y alumnos de educación infantil. Dadas las condiciones en las cuales se encuentra el País y para ser más evidente la educación en estos momentos de pandemia, lograr desarrollar estrategias para motivar a los estudiantes desde casa, se vuelve cada vez más complejo. Se ha requerido reflexionar, sobre los distintos problemas que vivimos desde el fenómeno actual, donde sacar conclusiones derivadas por la inmediatez, podría ser fatal para la comprensión de experiencias educativas en tiempos disruptivos.

Palabras clave: *Sistematización de experiencias, Innovación Pedagógica, Educación remota, COVID 19.*

INTRODUCCIÓN

Actualmente, nuestro país atraviesa una serie de conflictos o crisis suscitadas por una pandemia que ha revolucionado todos los procesos formativos, es decir que, todos estos aspectos que maestros a la hora de enseñar tenían arraigada y venían practicando a lo largo del tiempo tuvieron que ser reinventados y reorganizados de forma inmediata. Esta pandemia, ha permitido una reorganización educacional y ha servido como diagnóstico de realidades educativas, si bien es cierto con algunas contraposiciones y dificultades, podemos afirmar que ha sido el comienzo de un renacer formativo, que implica muchos procedimientos organizacionales.

Uno de los componentes para destacar en este tiempo de crisis es la innovación educativa como pieza fundamental de este proceso de educación remota. De ahí que, a pesar de las dificultades propias de esta situación, las pedagogías emergentes que se utilizan en este momento deben impactar de forma asertiva enriqueciendo las experiencias educativas de los infantes, generando en ellos aprendizajes significativos a lo largo de su desarrollo integral.

En este sentido, se comprende que innovar espacios educativos que enriquezcan a los niños y niñas es importante y beneficioso para su sano desarrollo, ya que incorporar estrategias nuevas que promuevan un cambio creativo y duradero en cualquier nivel educativo, es un claro ejemplo de lo relevante que es construir de manera intencional a través de la tecnología experiencias que marquen el aprender de los niños es un escenario tan difícil como el que estamos atravesando actualmente.

Las innovaciones, son planteadas por Moreno (1994), como “acciones pedagógicas con sentido, e intencionalidad transformadora, con un compromiso ético que posibilite trascender la rutinización y la falta de horizonte del sistema escolar tradicional”. Con base a esto, y aplicándolo a esta realidad irrupida por este virus, es indispensable que los maestros redireccionen su quehacer pedagógico y lo adapten a las circunstancias de un contexto que ha sido abruptamente cambiado por un problema de salud pública mundial.

Aplicar estas innovaciones pedagógicas a experiencias bien organizadas y sistematizadas, contribuirán a un aprendizaje asertivo en los infantes en

momentos de crisis, sin duda alguna, es un reto importante y trascendental en el quehacer pedagógico de todo maestro y un aporte importante en el campo educativo.

1.1. ¿En qué consiste la sistematización de experiencias significativas?

En todo proceso de enseñanza aprendizaje se necesita que exista o que se genere una experiencia significativa que a la larga transformará la manera de pensar de los estudiantes'. Según las Naciones Unidas, se entiende por experiencias significativas o buenas prácticas las contribuciones que tengan “un impacto demostrable y tangible en la calidad de vida de las personas, sean el resultado de un trabajo efectivo en conjunto entre los diferentes sectores de la sociedad: pública, privada y civil y se consideren social, cultural, económica y ambientalmente sustentables”.

Con base a esto, una experiencia significativa es una acción que sobresalta, que trasciende en los estudiantes permitiéndoles obtener un aprendizaje útil y concreto que les impactará en su proceso de desarrollo y transformará su diario vivir. En este orden de ideas, sistematizar experiencias significativas es organizar el QUÉ se va a realizar, El CÓMO, LA EJECUCIÓN y LA EVALUACIÓN de esta experiencia. Por lo tanto, en primer lugar, deberá iniciar desde la planeación del maestro al preguntarse, ¿qué quiere para sus estudiantes? con este conocimiento que está impartiendo, en segundo punto, diseñar esa propuesta hacerla visible, real, plasmarla por escrito; en tercer lugar, llevar a cabo esas acciones concretas generadas por el quehacer pedagógico y, por último, el proceso de evaluación que debe generarse en todo momento, desde lo formativo.

En relación a esto, (Jara, 2006) entiende que la sistematización de experiencias es una técnica que permite producir conocimientos, analizar y reflexionar sobre las particularidades de una práctica”. Asimismo, el (Villavicencio Seminario, 2009) afirma que la sistematización tiene entre sus principales objetivos explicar el proceso y reflexionar sobre las prácticas que se implementaron durante la experiencia. Para interpretar es necesario identificar los cambios que ocurrieron, los avances y limitaciones producidos en relación con las propuestas de desarrollo que motivaron la intervención. En otras palabras, es beneficiosa para la práctica docente la sistematización de las experiencias significativas porque le ayuda a cualificar su quehacer pedagógico y así mismo servir de ejemplo para otros

maestros tomando el ejemplo o sirviendo de guía educativo.

Tomando la definición de Jara (1994) la sistematización de experiencias es: “Aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo. (...) La esencia de la sistematización es la interpretación crítica para poder extraer aprendizajes que tengan una utilidad para el futuro” (Jara, 1994:22). Es decir que el proceso permanente de experiencias vividas, produce nuevos conocimientos, que pueden ser de gran provecho en el mañana.

Ahora bien, si se tiene claridad de la definición de una experiencia significativa y el impacto que esta genera en la primera infancia, es importante resaltar que, estos aprendizajes deben ir de la mano con estos descubrimientos tecnológicos propios de este tiempo para que así le aporte o genere más contundencia a la hora de implementarla en el proceso de enseñanza aprendizaje, en comparación con procesos, actividades y situaciones de modalidad presencial.

2. Innovación pedagógica como herramienta de aprendizaje

El objetivo principal de la innovación es implementar una idea, creación o descubrimiento de algo nuevo, que impacte en la sociedad. Nichols (1983) entiende la innovación como la “idea, objeto o práctica percibida como nueva por un individuo o individuos, que intenta introducir mejoras en relación a los objetivos deseados, que por naturaleza tiene una fundamentación, que se planifica y delibera”. Mientras que Havelock y Huberman, (1980) han desarrollado una “perspectiva sistémica del proceso de innovación, entendiéndolo como una sucesión cronológica de hechos, cambios de estrategias y actitudes, un proceso de solución de problemas y una visión del proceso como un sistema abierto”. En otras palabras, la palabra innovar propone para la educación práctica o procesos nuevos, que permiten implantar cambios mediante métodos de invención, que buscan perfeccionamientos en dicho entorno.

Si bien es cierto, Rainer Tack (1983) habla de innovaciones referidas a los fines las que “crean nuevas posibilidades pedagógicas y hacen alcanzables nuevas finalidades de formación y educación escolares, las cuales de su lado pueden ser legitimadas recurriendo a principios

pedagógicos, y a valores socio-políticos fundamentales. En el ámbito educativo, la innovación puede entenderse, desde una óptica amplia, como sinónimo de “renovación pedagógica”. Esto quiere decir que puede y debe transformar las metodologías y técnicas de la educación.

La innovación pedagógica es aquella que busca introducir saberes nuevos para orientar los procesos de formación de los y las estudiantes. La innovación se utiliza como instrumento de aprendizaje y está relacionada con la organización, la planificación y cumplimiento de la política educativa, se asocia a los cambios en el modelo de relaciones, en las infraestructuras que sostienen la mejora en las actividades educativas y de enseñanza-aprendizaje (Macanquí et al.p.398).

Cabe considerar que, innovar es una estrategia que permite transformar la práctica educativa a partir de procesos de reorganización y garantiza el logro de los fines institucionales y permite penetrar en todos los espacios educativos creando las condiciones para generar un aprendizaje significativo. En consecuencia, a esto una innovación educativa proporciona una herramienta de aprendizaje contundente y asertivo en cualquier experiencia de aprendizaje y sobre todo si es aplicada a la pedagogía emergente que se viene implementando en tiempos de crisis ya que permite despertar la motivación y captar la atención del educando para así generar el tan anhelado aprendizaje significativo.

2.1. Cómo impacta la innovación pedagógica en el proceso formativo.

En el campo educativo, el concepto de Innovación se ha implementado desde hace muchos años, pero a medida que ha transcurrido el tiempo, ésta connotación ha venido evolucionando, logrando así impactar el proceso pedagógico de forma asertiva rompiendo con algunos paradigmas tradicionales que apuntan en afirmar que el quehacer docente estaba falto de innovación y solo se dedicaba a ejecutar programas académicos. Por consiguiente, sólo a éste se le atribuía el éxito rotundo o el fracaso contundente del proceso formativo. Moreno, (1994), las entiende como acciones pedagógicas con sentido, e intencionalidad transformadora, con un compromiso ético que posibilite trascender la rutinización y la falta de horizonte del sistema escolar tradicional.

Actualmente, el maestro en el proceso educativo juega un papel

protagónico teniendo la capacidad de adaptar, diseñar proyectos, de ser un docente reflexivo, crítico, capaz de reinventar y generar cambios que conduzcan a aprendizajes significativos y aporten a la transformación de niños y niñas. Este cambio donde se mezclan su Ser, su Saber y su Hacer es indispensable para el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación remota que se viene aplicando actualmente debido a tiempos de confinamiento producido por esta pandemia.

La innovación es una aliada inseparable de este nuevo estilo de educación remota que se viene implementando para no obstaculizar por consecuencia de esta crisis el proceso educativo de los infantes, sino por el contrario seguir generando en ellos ese amor y ese interés por su educación y contribuir de manera oportuna a un nuevo camino educativo tecnológico que apareció en el momento menos esperado pero que llegó para instalarse de lleno y hacer parte de una pedagogía emergente.

2.2. Educación remota, mecanismo primordial para la enseñanza en tiempos de pandemia.

Como bien se sabe la educación es la formación que permite desarrollar o fortalecer conocimientos, habilidades, capacidad intelectual, valores y actitudes que podrán ser puestos en práctica en la vida cotidiana y el término remoto está direccionado en algo poco probable que suceda. Entonces si se habla de educación remota se refiere a una nueva forma de enseñar, que han surgido como una alternativa en este tiempo de crisis-Covid-19.

Las instituciones educativas, en aras de continuar con sus actividades, optaron por lo que Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond (2020) denominan Enseñanza Remota de Emergencia, la cual "A diferencia de las experiencias planificadas desde el principio y diseñadas para estar en línea, (...) es un cambio temporal de la entrega normal de la instrucción a un modo de entrega alternativo, debido a circunstancias de crisis". Esto quiere decir que es una educación en las que las enseñanzas se brindan cara a cara virtualmente.

Existe una gran diferencia entre educación virtual y educación remota, ya que la educación virtual es aquella donde el aprendizaje es autónomo, se puede acceder desde cualquier lugar, hora, ya que la información siempre va a estar en la internet, mientras que la educación remota, como lo dicho

anteriormente es una alternativa de enseñanza que surge por crisis, esta educación es poco autónoma, se da en unos días y unas horas exacta, a través de videoconferencias, utilizando programas como Zoom, Meet, Microsoft Teams, entre otros.

A causa del COVID-19, la educación se ha visto afectada, donde el mundo entero no estaba preparado para esta pandemia, la educación se debió reorganizar. Como mejor alternativa se utiliza la educación remota, que mediante clases en línea y en casa, los docentes y padres de familia o acudiente, hacen un acompañamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, según De Zubiría, es necesario que alguien acompañe a los estudiantes. En la educación virtual, el estudiante es el gestor de su aprendizaje constructivista y fortalece su disciplina, alejado del docente, limitado a ejercer de tutor o asesor. Por eso es de gran importancia el acompañamiento de los educandos en este proceso, para que pueda haber un buen desarrollo integral del conocimiento.

Esta modalidad de educación es el mecanismo indispensable para la enseñanza en tiempos de pandemia, ya que es la alternativa más adecuada para que este proceso continúe. La educación remota en compañía de la pedagogía emergente es fundamental en estos tiempos de crisis para permitir soluciones que impacten el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

2.3. Pedagogía emergente aliada incondicional de la educación remota

Debido a la crisis producida por esta pandemia, se ha optado por implementar una educación remota que posibilite el acto pedagógico tan necesario en el proceso de desarrollo de los infantes. Esta nueva educación implementada necesita de un sistema organizativo que le permita ser efectivo, eficaz y eficiente para incidir en la formación y en el desarrollo integral de niños y niñas.

Para que este sistema educativo que se ha tenido que implementar tan inesperadamente sea efectivo se necesita de una sistematización, reestructuración educativa y este proceso ayuda o complementa a una metodología que ha tenido que reinventarse para ser aplicada en este tiempo de crisis y a la que se ha denominado pedagogía emergente.

Jordi Adell y Linda Castañeda, los autores de Entornos Personales de Aprendizaje, definen el aprendizaje o pedagogía emergente como “el conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje.” Dicen que la intención de estos cambios es preparar a los centros educativos y a los estudiantes para un nuevo tipo de sociedad y ofrecerles todas las herramientas tecnológicas que ya se están usando en casa, oficinas y en algunos colegios. Esto quiere decir que en la pedagogía emergente es fundamental el uso de la tecnología la información y comunicación (TIC), como mecanismo indispensable para generar en los educandos aprendizajes significativos que permitan crear en ellos bases cognitivas y al mismo tiempo aspectos motivacionales para enfrentar este tiempo tan abrupto y difícil que les ha tocado vivir.

Cabe resaltar que, los términos de Pedagogía Emergente y Educación remota son diferentes pero a su vez tienen mucha similitud ya que primeramente se asemejan en que los dos hacen uso de la tecnología y resaltan el aspecto innovador; pero su gran diferencia es que en el primer término lo podemos definir como la manera o el de paso a paso de cómo se puede desarrollar o transformar el segundo concepto, en otras palabras la pedagogía complementa a ese término macro llamado educación, esto quiere decir que la pedagogía es la base, es el cimiento de la educación. Podemos afirmar que actualmente estamos viviendo una educación remota organizada o direccionada por una pedagogía emergente que la ayuda a generar aprendizajes significativos a pesar de esta crisis de salud pública que hoy el mundo atraviesa.

3. Metodología

Para llevar a cabo este proyecto se utilizó la metodología de tipo cualitativa, debido a que se busca comprender, interpretar y enmarcada en la investigación acción que, en este caso, busca generar cambios en una realidad estudiada y transformarla con la práctica a través de la aplicación de las TIC y la investigación en los procesos de formación para el desarrollo del ámbito científico, dentro del aula de clases. (Dwyer y Emerald, 2017; Goodson et al, 2016). De esta manera, nos daremos cuenta de los hallazgos frente al tema de las TIC en la educación infantil utilizando herramientas de recolección de datos como la observación, actividades y evaluación.

Ahora bien, el diseño metodológico bajo el diseño de sistematización de experiencias, entendida esta como una actividad reflexiva, crítica y participativa (Gómez-Bañol, 2014). Tal como lo enuncia el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL); Ghiso (1999) y Messina (2008) “La sistematización de experiencias permite: Impulsar procesos en las cuales las propias personas protagonistas, donde hay pluralidad e interlocución entre sujetos, con el fin de construir reflexión y realizar una interpretación crítica de las experiencias, produciendo nuevos conocimientos útiles”.

3.1. Técnicas e instrumentos de recolección de información

En la sistematización, fue necesario recurrir a procedimientos que posibilitarán la obtención de información de 30 Estudiantes de educación superior, con estudios en Licenciatura en educación infantil, y a herramientas que permitieran recoger, generar, registrar y analizar la información. Desde las técnicas de recolección de información, se empleó la entrevista semi-estructurada, la observación no participante y la revisión documental. Y desde los instrumentos, se realizó un guion de entrevista y una bitácora.

Durante el desarrollo los datos que se recogieron fueron los siguientes:

- Entrevista previa a la docente de preescolar sobre su historial docente y experiencias significativas en tiempos de COVID-19
- Encuentros remotos para el apoyo y direccionamiento de las unidades didácticas digitales.
- Observación de una clase trabajada con metodología activas.
- Entrevista posterior a la aplicación de las metodologías de innovación pedagógica (Gamificación, aprendizaje basado en juegos, aprendizaje basado en proyecto, Flipped classroom, etc), sobre su experiencia significativa y su perspectiva.

Además de entrevistar al profesorado (30 entrevistas en total), se entrevistó al director/a de cada escuela (15) y a cuatro familias de alumnos en cada centro (15), seleccionadas por los alumnos. En total, se llevaron a cabo un total de 60 entrevistas. A lo largo de los cuatros meses de trabajo de

campo, en cada escuela todas las entrevistas y el trabajo complementario de recogida de la información fueron llevados a cabo por un estudiante. Las entrevistas se grabaron asegurando en todo momento la confidencialidad de las personas participantes, se contrastaron y discutieron los datos recolectados, desde proyectos finales desde la metodología sistematización de experiencia.

4. Contexto y participantes

La Corporación Universitaria Minuto de Dios, está ubicada la Ciudad de Barranquilla, los estudiantes seleccionados corresponden a futuros formadores, que en su totalidad tiene certificación de técnico en prescolar, por lo que la población objetivo son 655 estudiantes.

Para poder iniciar la investigación se escoge un segmento de la población de los estudiantes que realizaban la asignatura de Electiva de investigación, establecida en noveno semestre. En nuestro caso, se establecieron experiencias significativas por parte de 30 estudiantes: 29 mujeres y 1 hombre, con una edad comprendida entre 25 a 55 años, incluyendo también al docente titular que interviene en la formación de estos estudiantes.

5. Procedimiento

La investigación realizada tuvo 4 fases: inicio-diagnóstico, diseño y elección de innovación pedagógica, trabajo de campo y construcción de sentido de la experiencia.

Durante el primer mes únicamente se realizó un trabajo de observación de tiempos, rutinas y análisis del contexto en general con los diversos integrantes de la comunidad educativa. Se diseñaron y desarrollaron sesiones de trabajo remoto, las cuales tuvieron una duración de 1 hora por 3 días a la semana en diferentes horarios de clase. Desde las directrices de la asignatura y proyecto, no se utilizaron software de análisis e interpretación de la información recogida, por motivo de no disponibilidad.

De acuerdo a lo anterior, el proceso de recolección de información cualitativa, se realizó a través de transcripción de entrevistas, categorización e interpretación de patrones (Strauss, y Corbin, 1990). Por su parte, el diseño de experiencia, contaron con la participación de expertos en temas

como: (Gamificación, aprendizaje basado en juegos, aprendizaje basado en proyecto, Flipped classroom, etc), que contribuyeron a la capacitación del profesorado en formación, esta fase demoró alrededor de 2 meses, incluyendo la aplicabilidad de las distintas metodologías en sus aulas de clase remotas. Se utilizaron, preguntas claves para identificar el tipo experiencia y qué aportaron a los aspectos claves del contexto (Ver tabla No. 1).

Tabla 1

Preguntas para contexto de la experiencia.

Preguntas para contexto de la experiencia
1. ¿En qué contexto se lleva a cabo la experiencia?
2. ¿Quién es el autor de la experiencia?
3. ¿Qué características tienen los participantes?
4. ¿Cuál fue el propósito?
5. ¿Cuál fue el origen de la problemática o necesidad?
6. ¿Qué enfoque teórico lo orientó?
7. ¿Cómo se desarrolló la experiencia?
8. ¿Qué estrategias y situaciones de aprendizaje utilizaron?
9. ¿Qué resultados se lograron?
10. ¿Qué cambio hubo con respecto a la planificación inicial?
11. ¿Qué dificultades impidieron la marcha que la experiencia?
12. ¿Qué sugerencia harías en caso de que se realiza nuevamente la experiencia?
13. ¿A través de qué medio divulgó la experiencia?

Nota. Tabla de preguntas para la recolección de información cualitativa. Elaboración propia, 2020

Por último, en cuanto al procedimiento de la investigación, a partir de los resultados obtenidos en todos los instrumentos utilizados, se llevó a cabo un debate entre el docente titular y el grupo investigador para analizar los resultados. Finalmente, se evalúa la experiencia, logrando conclusiones y propuestas de mejora, para el año 2021.

6. Análisis de los resultados

6.1. Los docentes en formación y su relación con las metodologías activas en tiempos disruptivos

En general, los docentes en formación, mantienen que la elección la metodología activa dependiendo del interés y motivación en resolver el problema de aula en tiempos remotos, es una decisión eminentemente individual que condicionará en buena medida el engagement (compromiso) de los estudiantes en etapa infantil. Como consecuencia de esa interpretación, algunas evidencias de lo manifestado:

- [...] El origen de esta experiencia es debido a que he notado las dificultades que han presentado con relación a las actividades concretas, resolución de problemas sencillos y en el uso de la memoria como mecanismo de asimilación y retención de información, resolución de problemas lo cual es primordial para comprender y adquirir conocimientos. Por esto veo la necesidad de implementar nuevas actividades y estrategias desde la Gamificación, que permita estimular y desarrollar las habilidades lógicas, lo cual ayuda a un avance en el proceso de enseñanza aprendizaje. Además, el pensamiento lógico-matemático, se desarrolla gracias a las experiencias y a la observación que niños y niñas realizan en su medio. (Docente en formación No. 21).
- [...] Siempre vas a tener éxito en algo que a ti te gusta como docente y no en un lineamiento o metodología que te impongan, entonces yo creo que el poder tener un experto que nos ayudará con la elección de la metodología activa y garantizar su implementación en tiempos difíciles, ha sido maravilloso " (Docente en formación No. 3).
- [...] Los estudiantes en el mes de marzo, presentaban aburrimiento a las pantallas, los padres de familia escribían a las 11:30 pm, las guías no se respetaban, y los procesos de enseñanza-aprendizaje disminuidos por el uso de una herramienta para comunicación como WhatsApp. Desde mi óptica como docente, hubo un antes y después, cuando empezamos a utilizar guías gamificadas y de Storytelling. (Docente en formación No. 4).

6.2. Los docentes en formación sobre la gestión e implementación de las actividades desarrolladas en tiempos retadores.

Aprovechando la situación que actualmente se está viviendo, y la manera como la educación se ha convertido en virtualidad se procedió a realizar lo siguiente:

- [...] Se realizó un diagnóstico para conocer cuántos papas tenían acceso al internet y equipos en casa. De este se concluyó que no todos los estudiantes cuentan con conexión permanente, y otros no posee equipos de gama alta. (Docente en formación No. 2).
- [...] Creé un grupo de WhatsApp, con las mamitas del grado, que tenían conectividad, aquí se inicia la motivación para que los estudiantes busquen información y compartan por este medio sus experiencias y que los demás podamos conocerlas. Por este medio se dan a conocer las actividades a realizar. (Docente en formación No. 15).
- [...] Utilizar mensajes de texto y llamadas telefónicas, como medio para los papas que poseía dificultad para la conectividad, se les informa de la actividad y se pide compartir la experiencia ya sea positiva o negativa del niño al realizar la actividad y contarle al tutor. (Docente en formación No. 23).
- [...] Se pide permiso a los papás para lograr publicar algunas graficas en la página de Face page de la institución o Face lite u otras redes disponibles por medio de la institución. (Docente en formación No.29).

6.3. Los docentes en formación y su interacción con aplicaciones Móviles- herramientas TIC.

En ambos grupos de discusión, se planteó la duda de si tratar las tecnologías en las estructuras académicas y en las actividades de sus alumnos, unos argumentando que puede ser contraproducente, debido a las edades, y al poco seguimiento de los padres en la utilización de artefactos tecnológicos, otros aportan que dichas herramientas contribuyen a que los estudiantes pueden tener retroalimentación de acuerdo al contexto del su hogar. Como consecuencia de esa interpretación, algunas evidencias de lo manifestado:

- [...] La evaluación de esta estrategia es permanente; y su seguimiento, diario. Además, se retroalimenta la información y explicación de cada actividad por los medios estipulados (WhatsApp, Face lite, Facepage,) y se hacen preguntas que en la mayoría de las veces son contestada acertadamente, lo que indica que la población está atenta y colaborativa con las actividades. (Docente en formación No. 8).

- [...] Las aulas en un futuro, tanto el cuaderno y el lápiz no serán los protagonistas, donde la mayor parte de las actividades se harán digitalmente, probablemente con disponibilidad de última generación para aprender diferentes asignaturas según nivel y ritmo de aprendizaje de cada uno, esta tecnología que ofrece mucho para todo el que solicite, pondrá en riesgo que muchos estudiantes no hagan más de lo que se les pida. Lo anterior, destaca la idea de que se tendrá la necesidad de crear nuevos enfoques o modelos educativos, más personalizado. (Docente en formación No.11).
- [...] Se implementó el diseño de diferentes actividades con las Apps educativas como: GCompris, Leo con GRIN, aprender a leer -Mario Abecedario, My ABCKit: aprender a leer, aprende a deletrear y escribir, que fueron aplicadas de acuerdo a la planeación escolar. Las asignaturas para este proyecto fueron: español y socio-naturales, que fueron las asignaturas con mayores dificultades. Teniendo en cuenta la caracterización se determinó que los niños y niñas de transición les gusta explorar nuevas experiencias que favorecen su aprendizaje, por lo tanto, cada una de las actividades tenían juegos educativos, mediaciones de comunicación, videos y chat. Para ayudar de forma didáctica al mejoramiento de sus dificultades (Docente en formación No. 13).

6.4. Los docentes en formación y su perspectiva desde la sistematización de las experiencias innovadoras.

- [...] En este tipo de proyecto, se alcanzaron cada uno de los objetivos propuestos, la estrategia innovadora fue muy satisfactoria y enriquecedora no solo en el área de español, sino también en las demás asignaturas del conocimiento. Se le dio uso de manera efectiva y eficaz a las Apps, del cual se obtuvo un efecto positivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje potencializando así las habilidades en el desarrollo del lenguaje. (Docente en formación No. 5).
- [...] Para las maestras en formación fue muy significativa la experiencia vivida en todo este largo proceso puesto que se pudo evidenciar y a la vez observar los logros y objetivos trazados en el desarrollo del proyecto (Docente en formación No. 12).
- [...] Durante este proceso se notó la motivación y la participación

activa de los estudiantes manifestando con agrado que las actividades eran más dinámicas e innovadoras. Así mismo, los padres de familia se sintieron comprometidos para motivar a los niños y niñas hacia la lectura y escritura a través de las Apps, puesto que participaron activamente en cada una de las actividades realizadas para el logro de los objetivos propuestos en el proyecto, siendo ellos los pilares fundamentales para la orientación en el aprendizaje de sus niños. (Docente en formación No. 26).

7. Discusiones

La concepción y percepción de las innovaciones pedagógicas de los futuros docentes en su sistematización de experiencias, es de carácter excelso y conveniente en tiempos difíciles como el COVID-19, similar a la percepción de estudios sobre el profesorado frente a la innovación educativa (Gather, 2004; Feo, 2011; Iglesias et al 2018) catalogada “una actualización constante y permanente para afrontar cambios en la sociedad”.

Ahora bien, los docentes en formación plantean una mirada teórico-práctica de aplicar lo aprendido desde una asignatura como electiva de investigación, nuestros hallazgos demuestran que los docentes conciben la investigación como aliada y establecen principios de opiniones positivas para lograr cambios en la educación (Perinés y Murillo, 2017; Pendry y Husbands, 2011; MacDonald et al. 2001)

Los resultados de investigación, apunta a similares estudios sobre cualificación docente y capacitaciones en estrategias didácticas (Díaz, et al 2015; Imbernón, 2011; Cisternas, 2011; Ezpeleta, 2004) donde análisis revelan que:

(...) los profesores requieren de capacitación para potenciar las capacidades comunicativas, en particular, con la familia de los estudiantes. Esto implica el desarrollo tanto de conocimientos como de estrategias concretas que posibiliten espacios de intercambio entre alumnos, profesores, padres y apoderados, lo que redundaría en la formación de una comunidad educativa preocupada por el aprendizaje de todos sus alumnos (p.27).

Para las maestras en formación fue muy significativa la experiencia

vivida a lo largo de este proceso, puesto que se pudo evidenciar y a la vez observar los logros y objetivos trazados en el desarrollo del proyecto. Tal como lo manifestaron los estudiantes o docentes en formación No. [4] [13] [26]. Cabe apreciar que, para futuras investigaciones se debe detallar con mayor precisión variables como género, edades y las competencias TIC que contenga los docentes en formación, seguramente con estudios más rigurosos se podrá determinar con mayor precisión la comprensión del fenómeno en cuestión.

Dentro del análisis expuesto anteriormente se puede afirmar que:

- La sistematización de una experiencia educativa es la organización, ejecución y evaluación del acto pedagógico para que genere o construya un aprendizaje significativo en los estudiantes.
- La innovación pedagógica se considera una herramienta de aprendizaje indispensable en el acto educativo como estrategia de cambio y creatividad suficiente para impactar de forma asertiva en el desarrollo integral de los infantes.
- La educación remota es un mecanismo indispensable para generar aprendizaje en tiempos de crisis.
- La pedagogía emergente es la pieza fundamental o la aliada incondicional de la educación remota.
- Innovar a través de metodologías que influyan a la sistematización de experiencias significativas, será un beneficio para la educación remota que necesita de una pedagogía emergente para poder impactar en los educandos.

Para finalizar, podemos concluir lo importante, significativo y trascendental para el proceso formativo en tiempos de crisis, aplicar o introducir al acto pedagógico estrategias tecnológicas e innovadoras, que impacten el proceso de construcción de una experiencia significativa ya que esto permite despertar o generar entre los educandos el interés y la motivación, además, necesarias para evitar una posible una deserción escolar.

Referencias

- Auris, D. (2020). Diferencia entre Educación Remota y Virtual. <https://senaldealerta.pe/pol%C3%ADtica/diferencia-entre-educaci%C3%B3n-remota-y-virtual>
- CEAAL, Colectivo de apoyo metodológico. (1989). La formación metodológica de los educadores populares, selección de textos. Santiago.
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la educación*, (35), 131-164.
- Díaz, C., Solar, M, Soto, V., y Conejeros Solar, M. (2015). Las percepciones de los profesores respecto a la investigación e innovación en sus contextos profesionales. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 202-232. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032015000200009&lng=en&tlng=es.
- Dwyer, R. Y Emerald, E. (2017). Narrative Research in Practice: Navigating the Terrain. En Dwyer, R., Davis, I., Emerald, E. (eds) *Narrative Research in Practice* 1. 1-25. Singapur: Springer.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21, 403-424.
- Feo, R. (2011). Una mirada estratégica a la formación docente de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(3), 1-13. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1517>
- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Grao.
- Ghiso, Alfredo (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos”. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, época II, 9, 141-153. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/316/31600907.pdf>
- Gómez-Bañol, D.F. y Palomino-Leiva, M. L. (2014). La escuela para padres en la educación preescolar: una sistematización de experiencias. *Revista Criterio Libre Jurídico*, 11(2), 13-23
- Goodson, I. Antikainen, A., Sikes, P. y Andrews, M. (2016). *The Routledge International Handbook on Narrative and Life History*. New York: Routledge.

- Havelock, R. &, Huberman, M. (1980): Innovación y problemas de la educación. Teoría y realidad en los países en desarrollo. Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO, Ginebra
- Imbernón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación en el siglo XXI. *Revista Educagao Skepsis*, (2), I-XX.
- Iglesias Martínez, M. J., Lozano Cabezas, I., & Roldán Soler, I. (2018). La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: un estudio cualitativo en dos centros educativos. *Revista Iberoamericana De Educación*, 77(1), 13-34. <https://doi.org/10.35362/rie7713090>
- Jara, O. (2006). Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica. *Revista Latinoamericana de Educación y Política*.
- Macanchí, M. Orozco, B. y Campoverde, M. (2020). Innovación Educativa, Pedagógica y Didáctica. Concepciones para la Práctica en la Educación Superior. *Universidad y Sociedad*, 12 (1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202020000100396&script=sci_arttext&tlng=es
- MacDonald, M., Badger, R., & White, G. (2001). Changing values: what use are theories of language learning and teaching? *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 949-963.
- Messina, Graciela (2008). De la experiencia a la construcción de teoría. *Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía*. 23, 32 -36.
- Moreno, M. (1994). Innovaciones pedagógicas. Santa fe de Bogotá: Magisterio.
- Nicholls, A. (1983). Innovation and Development: between the True and Wrong, a Route to Think. *American Association for Higher Education Bulletin*. Washington D. C.
- Nieva, J. Y Martínez, C. (2016). Una Nueva Mirada sobre la Formación Docente. *Universidad y Sociedad* (8) 4.
- Perinés, H., &, Murillo, J. (2017) Percepciones de los docentes en formación sobre la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos XLIII*, N° 1: 251-268, <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n1/art15.pdf>

- Pendry, A., & Husbands, C. (2011). Research and practice in history teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 30(3), 321-334.
- Speranza, M. (2016). *Sistematización de Experiencia*. ProFeder.
- Salgado, J. (2016). *Innovación Educativa: “Innovando en la Educación Superior. Una Revisión”*.
- Sánchez, C. (2020). *¿Qué es la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE)?* Universidad Politécnica Bolivariana.
- Strauss, A.L. & Corbin, J. (1990): *Basics of Qualitative Research*. SAGE
- Tack, R. (1983). *Innovaciones entre la planificación y la política*. En *Innovaciones Pedagógicas. Una Propuesta de Evaluación Crítica*. Ediciones Magisterio.
- Villavicencio Seminario. (2009). *Sistematización de Experiencia*. ProFeder
- Viñals, A; & Cuenca, J. (2016). *El rol del docente en la era digital*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 30, núm. (2), pp. 103-114 Asociación Universitaria de Formación del Profesorado Zaragoza, España.

PROCESOS DE INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Abril Isabel García Caro*

Adolfo Ceballos Vélez**

*Magister en Educación con énfasis en Cognición. Directora de la Licenciatura en Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación y Coordinadora de Prácticas Pedagógicas Investigativas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Corporación Universitaria Americana. Docente adscrita al programa de Licenciatura en Educación Infantil y Bilingüe, Líder de semilleros de investigación (Practinnova – Seinedin) y Líder de proyección social. Docente autora de textos escolares. acar@coruniamericana.edu.co

** Magister en Educación con énfasis en Cognición. Coordinador de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Corporación Universitaria Americana. Líder del Semillero de Investigación Bilingüe –SIB de la Licenciatura de Educación Bilingüe de la Facultad. Docente de práctica pedagógica, autor de obras literarias y de reflexión educativa. literarias.aceballosv@coruniamericana.edu.co

RESUMEN

Las TIC se definen como «Tecnologías de la Información y la Comunicación» las cuales, mediante el proceso de innovación, se encuentran enmarcadas dentro del sistema educativo; estableciendo una serie de estándares que permiten satisfacer las necesidades de niños y niñas. La educación inicial, no escapa de esta realidad, pues los niños y niñas de esta etapa deben ser incluidos en este proceso, de tal manera que se vinculen a estas nuevas tecnologías para reforzar el conocimiento y el aprendizaje.

En este capítulo se analizan los procesos de innovación y tecnologías de la información y la comunicación en la primera infancia. Atendiendo a ello, se establecen diferentes temáticas que guardan relación con el objeto de estudio, concluyendo que las herramientas educativas digitales representan un excelente recurso mediático y didáctico para las instituciones educativas; en su propósito de potenciar la apropiación de las TIC en los escenarios de interacción pedagógica.

Palabras clave: TIC, Innovación, Aprendizaje, Educación Inicial, docente, niños y niñas.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, las nuevas Tecnologías de la Comunicación e Información (TIC), constituyen un reto hacia la nueva sociedad, revolucionando numerosos aspectos en la vida cotidiana. Se considera que los adultos han ido adaptando, con ciertas dificultades, es decir, es un proceso lento, en comparación con los jóvenes, que desde el nacimiento se encuentran inmersos en las nuevas tecnologías, sacando provecho, hasta el punto de convertirlas en su seña de identidad.

Espinar y López (2009), afirman que las edades en las que los menores se convierten en usuarios habituales de las TIC son cada vez más tempranas; y, aunque estas han contribuido a mejorar la calidad de vida del ser humano, también implican numerosos riesgos, por lo que, al respecto, hay opiniones encontradas sobre el valor y empleo que en la actualidad se hace de las TIC.

Sin embargo, según lo expuesto por Moreno (2006), la tecnología avanza a pasos agigantados en cuanto a la forma de acceder, aprender e interactuar con la información, provocando así cambios radicales en el proceso de aprendizaje en las décadas venideras. Uno de los grandes problemas para el uso e introducción de las TIC en el terreno educativo radica en la existencia y calidad del recurso tecnológico.

Como seguimiento de las ideas planteadas, para Mata (1998),

“la educación debe formar a un alumno capaz de analizar, profundizar, buscar y encontrar. La labor del docente en educación inicial, es ofrecer conocimientos abiertos al análisis, la reflexión, y al cambio, por tanto, la instrucción aplicable, debe tratar de adaptarse a cada individuo, pues presenta diversas habilidades, destrezas y capacidades cognitivas para aprender; la tarea del mediador es saber reconocerlas y tratar de orientar sus estrategias y recursos hacia éstas”.

En la educación actualmente se concede a los niños como inferiores a la forma de acceder, interactuar y aprender con las TICs, donde se provocan diferentes cambios en el proceso de aprendizaje. De acuerdo a lo anterior, Sánchez (1999), establece que las nuevas tecnologías de la información, conocimiento y comunicación como el computador e Internet, y sus formas de uso a través de software educativo y la diversidad de servicios de la red,

pueden constituirse en buenos aliados de la educación y el aprendizaje constructivista y significativo.

Se concibe el ambiente de aprendizaje como el conjunto de elementos y actores que interactúan en un proceso de enseñanza aprendizaje, cuya intencionalidad es desarrollar actividades que permitan construir conocimientos. Lo anterior permite establecer diferentes estudios relacionados con el tema, lo cual se identifica como un problema, donde los niños y niñas deben involucrarse desde la educación inicial para adquirir los saberes previos.

Desde la definición del Plan de Desarrollo en Colombia (1998 – 2000) bajo la divisa “Cambio para Construir la Paz” las TIC constituyen un pilar de tratamiento político, cultural y económico demasiado trascendental para la nación. Especialmente en la inclusión de Internet como medio de modernización educativa y herramienta efectiva para el desarrollo competitivo y productivo del país. Este modelo de proyección social refiere a la tecnología y la escuela, como una simbiosis inseparable para el porvenir social; entendiendo el llamado urgente por atender la dinámica globalizadora del mundo de la cual la escuela no puede, ni debe evadirse.

Los niños y las niñas de cero a siete años, actúan de una manera espontánea y apasionada con las TIC; por su alto interés en simulaciones virtuales y su motivación por lo multimedial (Marc Prensky, 2010). Esto lleva a procesos de aprendizaje dinámicos y lúdicos, que, sumados a su capacidad de aprehensión, los pone en un lugar muy favorable, para incursionar en su educación a través de los recursos educativos digitales.

Las TIC resultan ser la expresión didáctica e innovadora por excelencia en la actualidad. Y su utilización provoca ambientes motivantes y propicios para el aprendizaje; puesto que la inclusión de los recursos educativos digitales, facilita la adquisición de habilidades comunicativas integradas, facilitando a su vez el desarrollo de las dimensiones socio-afectivas en la infancia (Vygotsky 1960). La interacción provoca aprendizajes significativos en los estudiantes, además de despertar en el docente su creatividad; al generar espacios lúdicos que reinterpretan el proceso de enseñanza aprendizaje. Este ejercicio aplicado de manera oportuna en el espacio natural de aprendizaje en la primera infancia, representa una herramienta fundamental en la dinámica; que permite la interpretación de nuevas alternativas para abordar asertivamente el trabajo pedagógico.

Lo anterior permite aclarar que, en acuerdo con lo expuesto por Patricia (2011), “se perfilan demandas para formar nuevas generaciones de niños, niñas y jóvenes creativos, flexibles, innovadores, adaptables, eficientes y pertinentes al mundo en que viven con la incorporación y adaptación de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTIC)”, con el objetivo de la modernización de prácticas educativas no solo por medio de una adecuada gestión administrativa, sino también, promover el trabajo colaborativo y cooperativo, la integración gradual de la tecnología de manera transversal como un apoyo al proceso de aprendizaje de contenidos, de tal forma, que se solvete la demanda de la sociedad por el conocimiento y al información (Patricia, 2011).

2. La importancia de TIC en la Educación Inicial

Romero (2008) señala que “hoy en día nos movemos en un mundo en el que todo o casi todo está impregnado de tecnología.” Entendiendo que las oportunidades para comunicarnos han aumentado en gran manera, debido al gran porcentaje de la población cuenta con los dispositivos móviles (ej: celulares, tablets, etc.) o digitales (ej: computadores) (Citado por Zevallos, 2018).

Cabe destacar que con la aplicación de las TIC se pretende lograr un cambio en conjunto con las innovaciones que se establecen en la sociedad y en la educación; por tanto, el nivel de educación inicial, no debe quedar aislado y debe ser parte de la evolución. En tanto las nuevas tecnologías de la información pueden llegar a ser aliados de los docentes y padres de familia, quienes buscan estrategias para un mejor aprendizaje significativo de los niños y niñas.

Para abordar la temática, es necesario abordar el significado que contiene el contexto familiar, ya que la familia es considerada como la unidad social para cumplir las funciones económicas, educativas, sociales y psicológicas que son imprescindibles para el desarrollo de las personas y su incorporación en la vida social, de ahí la importancia de la familia en la base de la sociedad (Menéndez, 2001).

En esta nueva generación, algunos niños y niñas tienen acceso a los recursos móviles, tales como tablets y ordenadores, desde pequeños ven a sus padres trabajar y divertirse con estos recursos. Por ende, se interesan por ellos, logrando utilizarlos desde la pequeña edad, esto implica que los

menores se encuentren inmersos en las nuevas tecnologías.

En sintonía con lo que el MEN (Ministerio de Educación Nacional) y el MINTIC (Ministerio de la Tecnología en Información y Comunicación) se propone, sobre la constante innovación de ambientes de aprendizajes, el uso apropiado de los recursos digitales constituye una pieza más de gran valor en la correlación aprendizaje - tecnología e infancia.

2.1. Definición de las TIC

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están presentes en todos los niveles de la sociedad actual, desde las más grandes corporaciones multinacionales, a las pymes, gobiernos, administraciones, universidades, centros educativos, organizaciones socioeconómicas y asociaciones, profesionales y particulares. Para empezar, se hará distinción de los conceptos básicos que componen las tecnologías de la información y la comunicación.

Por un lado, está la tecnología que Suárez (2010) la define como la “ciencia que estudia los medios técnicos y los procesos empleados en las diferentes ramas de la industria y de los negocios”. Por otra parte, tenemos la informática que es la que se encarga de estudiar las técnicas y procesos automatizados que actúan sobre los datos y la información. La palabra “informática” proviene de la fusión de los términos información y automática, lo que originalmente significaba la realización de tareas de producción o de gestión por medio de máquinas.

Para Gil (2002), son un “grupo de aplicaciones, herramientas, metodologías y técnicas asociadas a la digitalización de señales, textos, sonidos e imágenes que se manejan en tiempo real”. Según Azinian (2009) quien resume a Cabrero (1996), las TIC son “tecnologías empleadas en la creación, acumulación, selección, transformación y distribución de los diferentes tipos de información utilizando datos digitales”.

Para Thompson y Strickland (2004), las tecnologías de información y comunicación son “dispositivos, herramientas, componentes y equipos electrónicos aptos para manipular la información que soporta el crecimiento y desarrollo económico de alguna organización”. De acuerdo a este autor, se destaca que, en estos días, para lograr objetivos exitosos se debe aprovechar las oportunidades y utilizar todos los medios disponibles.

Por otro lado, Graells (2008) conceptualiza a las TIC como un “conjunto de avances tecnológicos permitidos por la informática, telecomunicaciones y tecnologías audiovisuales que brindan herramientas para la transmisión de información contando con varios canales de comunicación”. Un gran elemento que integra a las TIC es la Internet que ha llevado a la formación de la “sociedad de la Información” y para el autor da lugar a un tercer mundo donde podemos lograr casi todo como en el mundo físico.

Todas las definiciones planteadas anteriormente pretenden mencionar que el rol de las TIC es importante debido a que brindar herramientas tecnológicas a la sociedad y facilitan la realización de las actividades disminuyendo el esfuerzo y el tiempo para llevarlo a cabo.

Por tanto, hoy en día son los niños y los jóvenes quienes tienen más acceso a estas nuevas tecnologías. Sin embargo, según Azinian (2009), algunos no les dan el uso correspondiente, puesto que se debe dar un uso correspondiente que debe ser provechoso y convertirse en una fuente de conocimiento.

Según Sardelich (2006) las características de las TIC son las siguientes:

- **Interactivas:** Esto permite que los usuarios haciendo uso de otras tecnologías puedan interactuar y no ser solo un espectador.
- **Instantaneidad:** Se refiere a que la información puede ser transmitida y recibida en forma instantánea en el menor tiempo posible, es decir en el momento que ocurren los hechos.
- **Interconexión:** Gracias a que las tecnologías se pueden interconectar, por ejemplo, la imagen y el sonido, podemos acceder a informaciones que se encuentran a grandes distancias y entablar una conversación con personas que se encuentran en otros países.
- **Digitalización:** La información se puede convertir en códigos facilitando su transmisión de por un mismo medio, por ejemplo, mediante la computadora puedo acceder a canales de televisión, radio o videoconferencias.
- **Diversidad:** Las funciones o utilidades de las diferentes tecnologías que pueden desempeñar son variadas según nuestras necesidades,

desde la distribución de información por medio de discos de almacenamiento hasta la comunicación entre usuarios.

- **Colaboración:** La tecnología permite el trabajo con grupos que se encuentran en otros lugares.
- **La penetración en todos los sectores:** Las TIC afectan a varios grupos sociales, económicos y culturales.

A modo de contextualizar, en cuanto al ámbito educativo, las TIC son medios y no fines. Es decir, “son herramientas y materiales de construcción para facilitar el aprendizaje, y por consiguiente, el desarrollo de habilidades”. Del mismo modo, la tecnología es utilizada tanto para acercar mutuamente al mundo y al aprendiz. Dentro de estas tecnologías, brevemente, se podrían citar la televisión educativa, software y páginas Web (Heller, 2005).

La niñez, no se desliga de las TIC. El rechazo en la vida adulta a las tecnologías se origina en la no utilización de tales recursos en el sistema la infancia; por consiguiente, el inicio de una nueva era educativa ha de implicar la culturización tecnológica de los individuos desde sus primeros años, tanto en el hogar como en lo centros de enseñanza.

2.2. Las TIC y el sistema de educación

El aprendizaje está relacionado con las TIC. Es de observar la identificación de los niños con los juegos de video, a causa de la animación, los colores, la multimedia, lo novedoso y llamativo. El aprendizaje en la etapa de formación inicial es fundamental, pues allí nace y debe nutrirse el deseo y pasión por aprender.

El sistema educativo no puede estar al margen de los cambios económicos, sociales y tecnológicos. Debe atender necesidades de los nuevos ciudadanos, incorporándose a la labor educativa a fin de favorecer el aprendizaje y brindar medios necesarios para desarrollar conocimientos y habilidades de los alumnos.

Las TIC se han incorporado en el proceso educativo desde hace unos años, pero, aunque no se pueda afirmar que éstas contribuyeron en la mejora académica, sí han ayudado en el cambio de aprendizaje y

enseñanza. Parra (2012) indica que la escuela “es uno de los lugares que las tecnologías han logrado influenciar y así de igual manera la labor del maestro, haciéndolo parte de las actividades escolares. Las tecnologías constituyen un medio que ayuda en la educación, ya que ofrecen acceso instantáneo a la información requerida, pero para que esto proporcione un efecto positivo, tanto el estudiante como el docente deben evolucionar pedagógicamente”.

Para Díaz (2013) el incluir a las tecnologías de información y comunicación en las escuelas “es mucho más que herramientas que forman parte del ambiente, sino que se logre construir de manera didáctica un aprendizaje más significativo en base a la tecnología”. Con esto estamos hablando del uso tecnológico a la educación.

Con los avances y cambios que han tenido las TIC, según Aguilar (2012), han conseguido ser “llamados herramientas educativas, listos para mejorar la educación del estudiante en cuanto a calidad cambiando la manera como se obtiene, conduce y descifra la información”. Esta incorporación suscita a los estudiantes a participar activamente centrándose en la información, mejora la motivación, promueve la investigación, desarrolla la creatividad, habilidades y la capacidad de aprender a aprender.

3. Desarrollo de los aprendizajes

El desarrollo integral y el aprendizaje infantil avanza en el conocimiento y control de los aspectos de expresión del lenguaje, del cuerpo, social, intelectual, moral y emocional caracterizadores de la vida del ser social; siendo el resultado de diversas y complejas interrelaciones entre sus componentes de carácter biológico y las experiencias recibidas del entorno físico, social y cultural en el transcurso de su vida.

El docente en educación inicial debe satisfacer los intereses y potencialidades de los niños y niñas, para asegurar que los conocimientos adquiridos en la escuela puedan ser utilizados en la vida cotidiana de los niños. Por ende, la práctica pedagógica implica el desarrollo de aprendizajes significativos.

La globalización de los aprendizajes está sustentada, se basa en la concepción psicológica de que la percepción infantil de la realidad no es fragmentada sino captada por totalidades. “Este fundamento implica

una organización, gerencia y planificación educativa basada sobre las relaciones y no sobre elementos aislados, pues se debe educar al niño y la niña para toda la vida” (Sánchez, 1999).

La globalización en cuanto elemento didáctico, consiste en organizar el conocimiento atendiendo las potencialidades, intereses y niveles de desarrollo de los niños y las niñas, formándolos(as) para que sean capaces de enfrentar situaciones futuras. Es decir, no se trata que adquieran habilidades por separado, desconectadas entre sí, sino conjuntos de capacidades, conectadas con la realidad.

La adopción del aspecto lúdico usando las TIC en el acto educativo requiere de la utilización de una pedagogía organizada con base en estrategias didácticas para relacionar el juego con el aprendizaje. En este sentido, el docente como mediador debe propiciar escenarios de juegos entre grupos para garantizar la interacción entre los infantes y su comunicación, en un ambiente tecnológico, que fomente la confianza y la creación y expresión artística y creativa de los niños.

Estas actividades lúdicas apoyadas en las TIC, son fundamentales para el desarrollo cognoscitivo e intelectual de los menores; y propiciarán la imaginación, creatividad, esfuerzo y dedicación, si se desarrollan en un ambiente de afectividad

3.1. La educación inicial y el reto hacia las nuevas tecnologías

Hoy en día, se producen en el mundo cambios sustanciales en lo social, científico, técnico y tecnológico. Los nuevos paradigmas sociales, el conocimiento, las ciencias de las comunicaciones, la tecnología digital y el acceso a los medios tecnológicos, ha generado la problemática esencial de la sociedad: tarea que debe solucionar la educación a través de estudios científicos en su multidisciplinariedad.

En virtud de la globalización, la ciencia avanza diariamente, la tecnología en evolución constante, percibe la necesidad de involucrar la educación con las nuevas tecnologías, por tanto, la educación inicial es la más idónea para comenzar esta revolución educativa.

La sociedad moderna está siendo permeada por las nuevas tecnologías y medios virtuales de comunicación. El estudiante aprende mediante una

gama de materiales e informaciones actualizadas que provee la Internet, y las consultas en libros físicos son cada vez menores haciendo obsoletas a las bibliotecas. Por tanto, las nuevas tecnologías aplicadas en la educación son una necesidad. En este sentido, Phenix (citado en Poole, 1999:247), plantea que “el elemento fundamental de la educación es el cambio”, pues todo aprendizaje implica un cambio.

La educación, como proceso, debe moverse, avanzar. El estancamiento es, por ende, lo opuesto a la educación. A estos cambios y nuevas formas de hacer educación, surge el saber y conocer sobre el manejo de equipos para el desarrollo de prácticas educativas de modo eficiente. La formación científica y tecnológica de calidad es un desafío constante, por cuanto no ha sido incorporada de modo adecuado en los centros educativos. Ese desafío es fundamental dada la necesidad de contribuir a la formación de ciudadanos competentes que actúen reflexivamente en una sociedad marcada por los recientes cambios en ciencia y tecnología (Sánchez, 1999). El subvalorar investigaciones, cuyo fundamento es la educación inicial vinculadas a las TIC, implica barreras de incomprensión que sufren los infantes cuando sólo los adultos padecen de tales males.

4. Importancia de las TIC en la innovación educativa

Integrar las TIC en los procesos educativos se ha convertido en un objeto prioritario, bajo la consideración de que el sistema escolar debe adecuarse a las características de la sociedad tecnológica.

En el contexto internacional, el informe final del estudio sobre “Nuevos entornos de aprendizaje en la educación” de la Comisión Europea (2004) concluye que los nuevos entornos de aprendizaje no dependen tanto del uso de las TIC en sí, sino más bien de la reorganización de la situación de aprendizaje y de la capacidad del profesor para utilizar la tecnología como soporte de los objetivos orientados a transformar las actividades de enseñanza tradicionales.

Por consiguiente, debe existir la convicción de superar estos desafíos, pues el aporte de cada docente, padre, madre, hace la diferencia. Pues hacen parte del proceso de desarrollo integral de los niños, experiencia que es digna de ser vivida por cada individuo en quien recae la responsabilidad de su formación.

4.1. Rol del docente frente al uso de las TIC

Las TIC hacen parte de muchos ámbitos en el quehacer diario y educativo. El incesante desarrollo tecnológico muestra que las TIC seguirán generando cambios significativos en las actividades laborales y, por ende, en el mundo educativo.

El docente debe aprovechar la facilidad que tiene el estudiante para adaptarse al uso de las TIC a través de sus acciones educativas. Las metodologías de enseñanza y aprendizaje mediante el empleo de las herramientas tecnológicas posibilitan el diseño y desarrollo de nuevos tipos de actividades. Es necesario que el alumnado sea considerado en toda su diversidad, potenciando aquellas capacidades diferenciales a través de las cuales los estudiantes pueden encontrar el interés y el estímulo por el aprendizaje.

De aquí la importancia de adoptar metodologías variadas y creativas, donde el pensamiento y la emotividad de los alumnos se pueda expresar a través de diferentes modalidades y canales. Además, los docentes de hoy han de educar a estudiantes llamados “nativos digitales” que exigen de ellos estar actualizados en los que se respecta a las tecnologías, los medios naturales de relación.

Ante la cuestión de qué deben saber los profesores al respecto, varios organismos, tanto nacionales como internacionales, establecen ciertas competencias TIC que deben ser adquiridas por los docentes para incorporar con éxito estas herramientas en el aula.

La UNESCO (2008) estableció que los estándares de competencias en TIC para los docentes, deja ver la necesidad de incluir ciertos estándares y objetivos bien definidos respecto a este tipo de competencias. Al respecto, señala:

Hoy día, los docentes en ejercicio necesitan estar preparados para ofrecer a sus estudiantes oportunidades de aprendizaje apoyadas en las TIC; para utilizarlas y saber cómo éstas pueden contribuir al aprendizaje de los estudiantes, capacidades que actualmente forman parte integral del catálogo de competencias profesionales básicas de un docente (pp. 10).

Analizando lo planteado por la UNESCO, podemos confirmar que

estos estándares se centran primordialmente a la creación o revisión de programas de capacitación tecnológica. En concreto, presenta tres enfoques en donde se plantean secuencialmente y en forma complementaria, con miras hacia la innovación educativa:

- Nociones básicas de las TIC, en cuanto a comprensión y conocimiento se refiere.
- Profundización del conocimiento, aplicando la tecnología para la resolución de un problema.
- Generación de conocimiento, al crear un nuevo conocimiento y sacarle provecho.

Se espera que el docente se enriquezca de conocimiento con respecto a las TIC y así brindarle al niño una educación de calidad aprovechando a las tecnologías como herramientas de apoyo sin olvidar evaluar cada actividad que realice con el fin de mejorar.

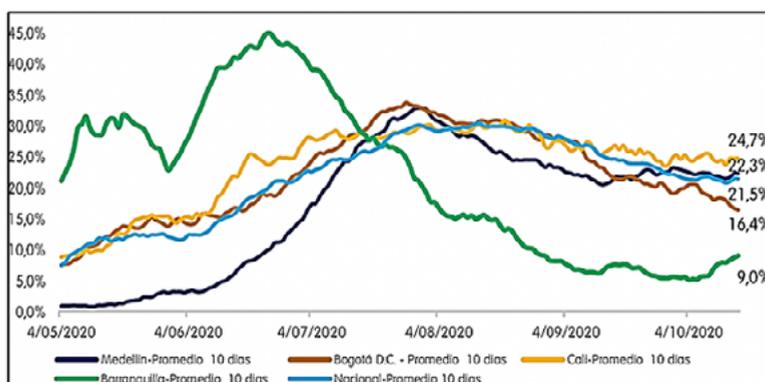
4.2. Recursos tecnológicos en tiempos de pandemia

El aislamiento social preventivo y obligatorio a causa de la pandemia por el COVID-19 ha obligado a las autoridades gubernamentales a repensar las metodologías y procesos educativos implementando a nivel local y nacional.

En tal sentido, fue urgente la necesidad de adaptarse y encontrar otras formas de llevar el conocimiento a los hogares de los estudiantes, y mantener contacto con la comunidad educativa a través de estrategias de «educación en casa»; el Distrito de Barranquilla no ha sido ajeno a esta circunstancia; y las entidades de educación de los distintos niveles debieron reinventarse para garantizar la continuidad de los procesos de aprendizajes de los estudiantes, transformando el modelo educativo presencial para sostener el vínculo formativo y así continuar los procesos a distancia a través de la mediación tecnológica (Oña-Simbaña, 2020).

Figura 1

Tasa de positividad promedio de Covid-19 en Colombia



Nota. Figura que ilustra la tasa de positividad promedio de Covid-19 en las ciudades más afectadas de Colombia en 2020. Elaboración propia, 2020, basado en *Gerencia de Crisis*. Secretaría de Planeación y Alcaldía de Barranquilla, octubre de 2020.

Al respecto, se debe hacer una trazabilidad de las actuaciones sucedidas después de que fuese sido declarada la alerta sanitaria nacional y el confinamiento obligatorio. En el caso del distrito de Barranquilla, se desplegaros de manera simultánea un conjunto de estrategias para mitigar y reducir el número de contagios y fallecimientos a causa del Covid-19. Entre ellas:

- Declaración de emergencia sanitaria e inicio de cuarentena para los ciudadanos.
- Entrega de auxilios alimentarios en todos los barrios con población en condición de vulnerabilidad.
- Implementación de la estrategia de educación en casa para los colegios y universidades oficiales y privadas de la ciudad.
- Campaña de sensibilización sobre manejo y autocuidado de Covid-19.
- Despliegue de la llamada «patrulla Covid» para aplicar medidas

sancionatorias y recibir denuncias de la comunidad.

- Implementación de cercos sanitarios para focalizar la oferta del distrito en zonas críticas debido al alto número de contagios.
- Realización de pruebas rápidas en todos los barrios de la ciudad, para detección temprana de casos, y tratamiento oportuno.
- Campaña para el proteger al adulto mayor 60+ (población en riesgo).
- Mayor control de aforo para el transporte público.
- Gestión para la donación y adquisición de ventiladores y camas de atención UCI.
- Adecuación de hospital de campaña para tratar pacientes de criticidad media o baja.
- Declaración alerta naranja para manejo de camas de cuidados intensivos de la ciudad.

Al respecto, el cierre de instituciones educativas para mitigar el impacto de la pandemia por del Covid-19 agudizó el proceso de enseñanza en Colombia, y la rezagó a aún más con respecto a los países de la Región, desnudando sus carencias en materia de cobertura y acceso a Internet de parte de estudiantes y docentes, dotación y suministro de herramientas tecnológicas y la formación docente en la creación de OVAS (objetos virtuales de aprendizaje), uso de plataformas e implementación de aplicaciones en los procesos formativos mediados por las TIC.

Al respecto, se estima que el choque más fuerte se dio en los niveles de educación preescolar y básica primaria, debido a que es una población estudiantil con menor acceso a herramientas pedagógicas a distancia. Lo más grave es que la dinámica acumulativa en las etapas de desarrollo infantil, implica que, si los niños y niñas no logran adquirir las competencias básicas en estos primeros grados de educación, tendrán mayores dificultades de aprendizaje en los grados superiores.

Al igual que para el caso de los estudiantes de educación preescolar, y

básica primaria, el éxito del aprendizaje en Básica Secundaria y Media está mediado por los insumos y las condiciones con que cuente cada estudiante; cuya ventaja con respecto a los otros niveles de formación, estriba en contar con las competencias necesarias de conocimiento informático para migrar a un modelo de educación virtual o de alternancia, toda vez que cuentan con un nivel apropiación tecnológica que les permiten aprovechar los métodos y dinámicas de la educación virtual, con lo cual se espera que el subsecuente proceso de actualización y nivelación no sea tan traumático en dichos niveles.

Así, en medio de estas circunstancias, la única opción para dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje, fue el apoyo de herramientas tecnológicas, según las capacidades de cada institución educativa y las posibilidades económicas de los padres de familia. En tal sentido, el uso de diversas aplicaciones como o plataformas particulares (bajo contrato de uso), se constituyeron en los nuevos escenarios de clase para docentes y estudiantes.

Esta dinámica trajo nuevas experiencias para padres de familia y educadores, pero, en especial en los pequeños de edad Preescolar quienes debieron adaptar sus experiencias de aprendizaje a las mediaciones tecnológicas, con sus defectos y virtudes: por ejemplo, la capacidad de interactuar con aplicaciones en tiempo real, el acceder a enlaces multimedia y juegos interactivos; y la posibilidad de revisar los contenidos de aprendizaje cuantas veces fuera necesario, fueron atributos que trajeron las aplicaciones tecnológicas, a la par con carencias como la ausencia de procesos de interacción con los docentes, las limitaciones en el acceso a equipos y redes de conectividad, los riesgos de la Internet, y la necesidad de una constante supervisión por parte de los adultos en casa. Eso, sin mencionar aquella población que padece algún tipo de discapacidad (ya sea motora o auditiva), o que vive en zonas aisladas, cuya interacción con la tecnología se agudiza más.

Ahora se les pide a los padres de familia realizar seguimiento de los trabajos y tareas desarrolladas por los niños, enviar fotos, videos en lo que se evidencia al infante realizando sus actividades. Siendo esta la única forma de retroalimentación entre el profesor, los niños y niñas y los padres de familia.

Cada día, durante la pandemia, se pone de manifiesto la importancia

de la virtualidad y la necesidad de adaptarse a ellas en los escenarios de formación y extracurriculares, como escuelas de padres, encuentros, reuniones y talleres; y de esta forma, mantener una cohesión con los miembros de la comunidad educativa.

Sin embargo, tanto docentes como padres de familia, reconocen que la prespecialidad es fundamental en el proceso de aprendizaje de la primera infancia. A los niños y niñas les hace falta compartir con otros compañeritos de su edad, el cariño de sus docentes, y desenvolverse en contextos diferentes al hogar (espacio para correr, sonidos del medio ambiente), y así desarrollar destrezas a través de nuevas experiencias. Por ello, se espera que pronto se pueda volver, gradualmente, a procesos de prespecialidad o alternancia en los centros educativos.

5. Conclusiones

Las herramientas educativas digitales representan un excelente recurso mediático y didáctico para las instituciones educativas; en su propósito de potenciar la apropiación TIC en todos los escenarios de interacción pedagógica.

La educación inicial determina que los procesos deben ser dinámicos y vivenciales, por tal motivo el uso de los recursos digitales representa un escenario ideal para que los niños y niñas de la institución asuman su inclusión tecnológica. Siguiendo los estándares educacionales nacionales y los planteados por la propia institución.

En cuanto a la familia, es incuestionable su papel como agente preventivo de primer orden, tanto en el área de las NN. TT. como en cualquier otra. Los padres tienen la responsabilidad de informar a sus hijos de los riesgos que corren, enseñarles a hacer un uso responsable y razonable de estos recursos, pero, sobre todo, deben ser un referente dando ejemplo coherente con sus propios actos (Bersabé, Fuentes, y Motrico, 2001).

Se recomienda aprovechar la aptitud natural de los niños ante los cambios tecnológicos, así como el fomento de parámetros cognitivos predeterminados que no obstaculizan la aceptación de la tecnología en el acto educativo. (Moreno, 2006, p.9)

En tal sentido, las estrategias didácticas, deben adecuarse a al interés

de los niños, pues se presentan con diversas habilidades, destrezas y capacidades cognoscitivas para aprender; la tarea del docente, como mediador, es el de saber reconocerlas para orientar sus estrategias y recursos conforme a un conocimiento previo de los infantes, su familia y comunidad.

Finalmente, cuando están bien orientadas por el docente, las TIC son herramientas que facilitan el aprendizaje y desarrollo de habilidades cognitivas en los niños.

Con el advenimiento de la pandemia del COVID-19, y el confinamiento obligatorio, los centros de enseñanza han encontrado en las TIC el medio para dar continuidad a los procesos educativos; utilizando herramientas virtuales, cuyo alcance y acceso dependen de las condiciones socio-económicas de las entidades escolares y los padres de familia. No obstante, estas medidas resultan una serte de paliativo, pues tanto padres como docentes coinciden en afirmar la importancia de la prespecialidad en la formación de la educación inicial. Por ello, se están tomando medidas para acceder a procesos de alternancia, graduales, que permitan complementar la actividad educativa desarrollada en la primera infancia.

Referencias

- Aguilar, M. (2012). Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2).
- Azinián, H. (2009). *Las Tecnologías de la Información y Comunicación en las Prácticas Pedagógicas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bersabé, R., Fuentes, M. J. y Motrico, E. (2001). Análisis psicométricos de dos escalas para evaluar estilos educativos parentales. *Psicothema*, 13, 678-684.
- Cabrero, B. (1996). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 124-136.
- Díaz, F. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(10), 3-21. Doi: 10.1016/S2007-2872(13)71921-8
- Espinar, E., y López, C. (2009). Jóvenes y adolescentes ante las nuevas tecnologías: percepción de riesgos. *Athenea digital*, 16, 1-20.
- European Comission.(2004). Study on innovative learning environments in school education. Final report. Recuperado de: <http://www.elearningeuropa.info>
- Gil, Adriana (2002). Identidad y Nuevas Tecnologías. <http://www.voc.edu/web/esplart/gil0902/html>
- Graells, Pere Marquès (2008). Impacto de las TIC en la enseñanza universitaria. DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia. (11), 0-0. <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/87133>
- Heller, M. (2005). *El arte de enseñar con todo el cerebro*. Estudios, Venezuela.
- Mata, L. (1998). *El aprendizaje, teóricos y teorías*. Universo, Maracaibo.
- Menéndez, S. (2001). Diversidad familiar y desarrollo psicológico infantil. *Portuaria*, 1, 215-222

- Moreno, M. (2006). Las TIC y el Desarrollo del Aprendizaje en Educación Inicial. Revista Electrónica de humanidades, educación y comunicación social. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2719444.pdf>
- Oña, J. (2020). Desafíos de la Educación Preescolar en tiempos de Covid-19. *CienciAmérica*, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 138-145, jun. <http://cienciamerica.uti.edu.ec/openjournal/index.php/uti/article/view/305>.
- Parra, C. (2012). TIC, conocimiento, educación y competencias tecnológicas en la formación de maestros. *Nómadas*, 36, 145-159.
- Poole, B. (1999). *Tecnología educativa*. Mc Graw Hill, España.
- Prensky, M. (2010). *Digital Natives, Digital Immigrants*.
- Romero, R. (2002). *La utilización de Internet en Infantil y Primaria*. España: Aljibe.
- Romero, T. R. (2008). *Nuevas tecnologías en educación infantil: El rincón del ordenador*. Bogotá. Magisterio.
- Sánchez, J. (1999). *Construyendo y aprendiendo con el computador*. Enlaces, Chile.
- Sardelich, M. (2006). *Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa*. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, MA, vol.36, n.128, p.451-472, ago. 2006. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf>.
- Secretaría de Planeación de la Alcaldía Distrital de Barranquilla (2020). *Plan de alternancia educativa para la reapertura gradual, progresiva y segura de instituciones educativas en Barranquilla*. <https://www.barranquilla.gov.co/planeacion>.
- Thompson y Strickland (2004). *Administración estratégica*. Editorial Megrano Hill, México.
- UNESCO. (2008). *Las tecnologías de la información y comunicación en la formación docente. Guía de planificación*. Montevideo: Trilce.
- Vigotsky, (1960) "El método instrumental en psicología", en J. V. Wersh (comp.) *El concepto de la actividad en la psicología soviética*, Armonl, NY, M.E. Sharpe, 1981, págs.134-143.

Zevallos, B. (2018). Aplicación de las TIC en niños de Educación Inicial. Universidad Nacional de Educación. Facultad de Educación Inicial [Tesis de pregrado]. https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/2706/M025_45236565T.pdf.pdf?s