



# Desafíos

de las prácticas pedagógicas  
en educación inicial en tiempos  
de post confinamiento

# Desafíos de las prácticas pedagógicas en educación inicial en tiempos de post confinamiento

**Compiladores:**

María Isabel Afanador Rodríguez  
Katherine Barona Cárdenas  
Derly Vanessa Vásquez Rengifo  
Ana Isabel Ortiz Mejía

# Desafíos de las prácticas pedagógicas en educación inicial en tiempos de post confinamiento

**Autoras:**

**María Isabel Afanador Rodríguez**

Líder del Grupo de Investigación en Pedagogía y  
Decana de la Facultad de Educación a Distancia y Virtual de la UNICAMACHO

**Katherine Barona Cárdenas**

Profesora de la Facultad de Educación a Distancia y Virtual de la UNICAMACHO

**Derly Vanessa Vásquez Rengifo**

Profesora de la Facultad de Educación a Distancia y Virtual de la UNICAMACHO

**Ana Isabel Ortiz Mejía**

Profesora de la Facultad de Educación a Distancia y Virtual de la UNICAMACHO

**Desafíos de las prácticas pedagógicas en educación inicial en tiempos de post confinamiento**

**ISBN:** 978-958-5167-25-4

Primera edición noviembre de 2022

**Autores:**

María Isabel Afanador Rodríguez

Katherine Barona Cárdenas

Derly Vanessa Vásquez Rengifo

Ana Isabel Ortiz Mejía

**Diagramación e impresión:**

Su Forma SAS

Institución Universitaria Antonio José Camacho

Av. 6N No. 28N-102 | Tel.: 665 28 28 | [www.uniajc.edu.co](http://www.uniajc.edu.co)

Cali · Valle · Colombia

El contenido del presente libro es responsabilidad exclusiva de su(s) autor(es) y en ningún momento representa el pensar de la Institución Universitaria Antonio José Camacho. No está permitida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier medio sin el permiso previo y por escrito del editor o de los autores.

El uso de todas las imágenes contenidas en el presente documento fue autorizado por las Instituciones Educativas Oficiales que participaron en el proyecto.

# Contenido

<b>Presentación</b> .....	5
<b>CAPÍTULO I: Realidad socio-histórica y realidad educativa</b> .....	6
1.1. Realidad sociohistórica .....	7
1.2. Realidad Educativa.....	9
<b>CAPÍTULO II: Andamiaje metodológico</b> .....	11
2.1. Modelo de Acompañamiento Situado de la UNIAJC .....	12
2.2. Formación y acompañamiento situado en el grado transición .....	18
Fase: Anticipar y Sensibilizar.....	20
<b>CAPÍTULO III: Transitar desde la experiencia</b> .....	26
Fase: Reconocer y diagnosticar .....	27
Categoría: Componente Psicosocial .....	40
Categoría: Componente pedagógico .....	50
Categoría: Componente Participación Infantil e Interacciones .....	64
<b>CAPÍTULO IV: Inconclusiones</b> .....	78
Fase: Investigar, evaluar y transformar .....	79
Fase: Analizar y socializar .....	83
Anexos .....	88
<b>Referencias</b> .....	90

## Presentación

Este libro sistematiza el proceso de acompañamiento situado realizado por el equipo pedagógico de la Facultad de Educación a Distancia y Virtual de la Institución Universitaria Antonio José Camacho, UNIAJC, a maestras de las Instituciones Educativas Oficiales de Santiago de Cali, llevado a cabo durante el año 2021, momento en que las instituciones educativas se preparaban para el retorno progresivo a la presencialidad, comprendiendo este como un proceso de tránsito y en el que los efectos asociados a la pandemia y el estallido social permeaban los sentires y haceres de las maestras de educación inicial.

En el primer capítulo se describe la realidad sociohistórica a la que el equipo pedagógico de la UNIAJC se enfrentó, asumiendo el desafío de caracterizar las prácticas pedagógicas de las maestras durante la pandemia y post pandemia.

Por su parte, en el segundo capítulo se presenta el andamiaje metodológico con el que se consolidó la caracterización de las prácticas pedagógicas de las maestras a partir de cuatro categorías: reconocimiento de la maestra, componente psicosocial, componente pedagógico y componente de participación infantil e interacciones.

Finalmente, en el capítulo tres se narran las experiencias vivenciadas por el equipo pedagógico, donde se dejan de manifiesto los retos para la promoción de prácticas pedagógicas que potencien el desarrollo integral de los niños y las niñas.



## **CAPÍTULO I: Realidad socio-histórica y realidad educativa**

## 1.1. Realidad sociohistórica

El momento socio histórico mundial que se presentó desde finales del año 2019 derivado de la pandemia del Covid-19 y que como consecuencia obligó a los Estados a declarar confinamiento preventivo y obligatorio para proteger la vida de los ciudadanos, como se referencia en el informe de la CEPAL (2020).

en el ámbito educativo en América Latina las medidas tomadas se relacionaron con la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles educativos, adicionándose, que el cierre de las escuelas afectó la alimentación y la nutrición de la población estudiantil, especialmente en los sectores más vulnerables. (SED, 2020, p. 8)

Situación que a su vez generó tensiones emocionales, angustia, incertidumbre y miedo, toda vez que la humanidad no vivía una pandemia desde la gripe española, suscitada entre el 1918 y 1920 del siglo XX<sup>1</sup>. Esto a su vez, trajo consigo cambios en las formas de relacionarse y de transitar las dinámicas que, hasta ese momento se denominaban “normales”, como ir a la escuela o al lugar de trabajo, siendo retadas a desarrollarse con el soporte de la mediación tecnológica. Esta situación deviene en una necesidad de

formación, asesoría y recursos para trabajar en diferentes formatos de educación a distancia, incluida formación en competencias y metodologías para uso educativo de las TIC y otras plataformas de enseñanza y aprendizaje a distancia, y en criterios para la toma de decisiones curriculares contextualizadas y flexibles, evaluación y retroalimentación para el aprendizaje. (SED, 2020, Pág. 11).

Si bien las diferentes dinámicas de interacción laborales y sociales se vieron en tensión, los procesos educativos, particularmente en la educación inicial a los que se hace referencia en este documento, experimentaron un enorme desafío dado que la forma como se proyectan las acciones pedagógicas con los niños y las niñas de este ciclo de vida se centran en la experiencia, en las diferentes interacciones con el entorno, consigo mismos y sus pares por medio de vivencias y ambientes pedagógicos enriquecidos con diversidad de

---

<sup>1</sup> Castañeda, C y Ramos, G. (2020). Principales pandemias en la historia de la humanidad. Recuperado de: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75312020000500008](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75312020000500008)

materiales y provocaciones para el aprendizaje mediados por el juego, las expresiones artísticas, la exploración del medio y la literatura.

Luego, las maestras de educación inicial, pasarían del trabajo pedagógico presencial a la mediación con tecnología, exigiéndoles el aprendizaje de las diferentes herramientas tecnológicas que les brindaría la posibilidad de acercarse a los niños, niñas y sus familias, en procura de que dichos espacios remotos se convirtieran en un nuevo escenario de relaciones y aprendizajes, y se lograran mantener los vínculos con las familias, pese a las enormes dificultades de las realidades que cada una de ellas atravesada y que se habían agudizado a causa de la pandemia, enormes esfuerzos para que pese a las complejidades del momento, los niños y niñas se mantuvieran en la Escuela mitigando el riesgo de la deserción.

Las maestras de educación inicial, mujeres que debieron combinar las exigencias de su profesión con el sostenimiento de sus propios hogares, ser el soporte emocional para sus niños y niñas, sus familias y a la vez mantenerse en equilibrio para sortear las posibles afectaciones psicosociales y/o de salud, así como los momentos traumáticos, derivados de las pérdidas de familiares, amigos y colegas. Enfrentaron además largas horas de trabajo en la construcción de experiencias, materiales y ambientes pedagógicos con los recursos que tenían al interior de sus casas, para que las pantallas fuesen el medio para movilizar y provocar los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus grupos.

Tras año y medio de trabajo remoto, deben afrontar las dinámicas del retorno progresivo a la presencialidad, el regreso a las aulas estaba cargado de incertidumbre y temor por las posibilidades de contagio propias y de sus niños y niñas, pero además por las condiciones poco adecuadas de algunas Instituciones Educativas que no facilitaban el distanciamiento reglamentario, no contaban con suficientes baterías sanitarias o lavamanos y que les demanda mayores retos a su compromiso y responsabilidad con el bienestar integral de sus niños y niñas.

Es justamente en este escenario específico del retorno a la presencialidad en el segundo semestre del 2021, cuando se desarrolla el acompañamiento situado por parte de la Institución Universitaria Antonio José Camacho en alianza con la Secretaría de Educación de Santiago de Cali, con un colectivo de

maestras del grado preescolar de algunas Instituciones Educativas Oficiales, encontrando un talento humano caracterizado por la resiliencia y la capacidad para buscar o crear estrategias en favor de sus niños y niñas, ante las adversidades, como la que creó el colibrí mientras el bosque se incendiaba, haciendo referencia a la fábula del colibrí<sup>2</sup> para convertirla en metáfora de los maestros y maestras a quienes rendimos homenaje a lo largo de esta obra.

## 1.2. Realidad Educativa

Si bien el momento sociohistórico ya era bastante desafiante, es importante referir también algunos elementos de la realidad educativa, específicamente para el nivel preescolar, para ello se toma como referente la “Caracterización y perfil educativo Cali Distrito Especial 2020” (Secretaría de Educación Distrital [SED], 2020).

Cada esfuerzo desarrollado por la Escuela busca aportar de manera significativa al anhelo de calidad educativa, procurando por la educación inicial de calidad en el grado transición, así como bienestar en el acceso de los niños y niñas, a este el primer grado obligatorio del sistema educativo colombiano, mismo, que actualmente (SED, 2020) llega a 71.500 niños y niñas, lo cual representa poco menos de la mitad de los niños y niñas entre 5 y 6 años.

Las complejidades del confinamiento, obligaron al Estado a tomar algunas decisiones que garanticen el bienestar integral de los niños y niñas, por ello mediante los Decretos 533 y 470 del 2020, se adoptan medidas para garantizar la ejecución del Programa de Alimentación Escolar y la prestación del servicio público de educación preescolar, básica y media, en el marco del Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica. Toda vez que se reconoce la necesidad de atender en un momento de crisis los aspectos básicos de los que ya gozaban los niños y niñas en la escuela, como lo es la seguridad alimentaria y nutricional.

El Distrito de Santiago de Cali, adoptó la estrategia “Cali educa en Casa” con el objetivo de “Implementar Estrategias, pedagógicas y didácticas de diverso orden, que posibiliten, aprendizajes en los estudiantes desde casa,

---

<sup>2</sup> Fábula de tradición guaraní. Landea, D. (2021). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=gpfyQq0jqcU>

garantizando el derecho a la educación, en tiempos de emergencia, ocasionados por la actual pandemia”, no obstante, la realidad de las familias y de la ciudad frente al acceso a internet y a dispositivos, particularmente en el grado preescolar, definía una brecha que se suma a las ya mencionadas anteriormente.

GRADO	NO TIENE DISPOSITIVO	NO TIENE INTERNET	TIENE DISPOSITIVO	TIENE INTERNET
TRANSICIÓN	778	1.682	8.028	7.124

**Tabla 1.** Acceso a internet y dispositivos población estudiantil de IEO por niveles de educación.

Santiago de Cali Distrito Especial

Fuente: SED (2020)

Como ya se ha referido para las maestras, la permanencia de los niños y niñas en el sistema educativo, representa un enorme compromiso, acorde con la SED (2020), para el grado transición se reportaron por ausentismo un total de 419 niños y niñas, lo que representa el 4,8% de los 8806 matriculados.

Si adicionalmente, se suma a esta cifra, el reporte por deserción, se encuentra que Santiago de Cali, cuenta para el 2020 (SED, 2020) con 114 niños y niñas del grado transición reportados como deserción, así las cosas, el total de niños y niñas de transición reportados como deserción o ausentismo, asciende al 6,1%, 533 niños y niñas salieron del sistema educativa en Santiago de Cali durante el 2020. (SED, 2020)

En resumen, la deserción sigue siendo un enorme desafío para el grado transición toda vez que acorde con las cifras es el nivel donde se presenta la mayor deserción del sistema educativo en Santiago de Cali, superando incluso la deserción en el nivel de básica secundaria.



## **CAPÍTULO II: Andamiaje metodológico**

Frente a estas complejidades sociales, históricas y educativas que afronta la escuela, particularmente en el grado transición, la Institución Universitaria Antonio José Camacho diseñó una estrategia de acompañamiento situado para maestras del grado transición de Instituciones Educativas Oficiales de Santiago de Cali.

## 2.1. Modelo de Acompañamiento Situado de la UNIAJC

La apuesta metodológica como lo plantea Afanador, Hermann y Barona (2018) comprende la formación docente como un proceso constante en el que se destaca la figura social del maestro, el papel fundante de la pedagogía y la didáctica, los saberes prácticos, teóricos e investigativos, la recuperación de las experiencias pedagógicas y la transformación e innovación a partir de la reflexión sobre su propia práctica, todo ello como determinante para la calidad educativa.

Desde la reflexión del equipo pedagógico de la UNIAJC, sobre la realidad circundante por la que transitaban las maestras, se generaron posibilidades de acercamiento que no solo le apostarían a la transformación del quehacer pedagógico sino que permitieran resignificar prácticas pedagógicas implementadas por las maestras durante la pandemia que hasta el momento eran desconocidas, pero que sin duda, permitían el desarrollo integral de los niños y las niñas desde el trabajo articulado entre escuela y familia. En ese sentido, el enfoque apreciativo se presenta como una propuesta dialogal, que posibilita el desarrollo de competencias conversacionales en contextos sociales (Cooperrider & Srivastva, 1987); lo cual implica partir de un enorme respeto por la capacidad del sistema de encontrar sus propios recursos y resolver desde su historia de logros el futuro que le espera (Afanador, Hermann y Barona, 2018).

Así, se estableció la necesidad de acompañar a las maestras desde el modelo de acompañamiento situado de la UNIAJC que plantea un proceso consciente y cercano a la realidad de los sujetos partícipes de la comunidad educativa, reconociendo su contexto y acciones como punto de partida para generar transformaciones. Es así, como el observar, escuchar, acoger y acompañar a los docentes y directivos docentes, busca promover el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas y de gestión a través de acciones diferenciadas que surgen de sus propias realidades.

El principio de formación situada que hace alusión al acompañamiento situado, considera que los maestros pueden mejorar su labor a partir del acompañamiento entre pares, el diálogo y la crítica, identificando de manera conjunta alternativas pedagógicas y documentando sus experiencias para compartir sus prácticas y nutrir las situaciones del contexto escolar (Programa Todos a Aprender, MEN, 2012-2016).

En el fortalecimiento de la calidad educativa, los maestros y maestras son actores fundamentales, ya que es mediante su saber y quehacer pedagógico, que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, hacer acompañamiento pedagógico a las maestras es indispensable para la transformación y resignificación de las prácticas de aula, que posibilitan el desarrollo integral de los niños y las niñas.

En esta apuesta, el **acompañamiento situado y el enfoque apreciativo** movilizan a los actores institucionales en la comprensión de los elementos conceptuales, a través de la observación, diálogo de saberes, escucha pedagógica, reflexión de la práctica y análisis del quehacer docente; reafirmando la importancia de propiciar experiencias pedagógicas que reconozcan a los niños y las niñas en su multidimensionalidad y multipotencialidad (Afanador, Hermann y Barona, 2018).

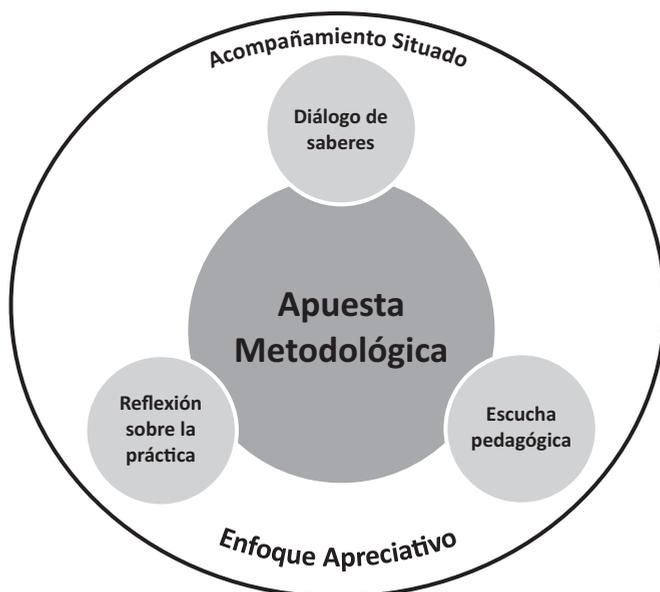


Figura 1. Apuesta metodológica  
Fuente: Afanador, Hermann y Barona (2018)

El acompañamiento situado apuesta por las transformaciones del quehacer docente que nace de las estrategias que se organizan en torno a las prácticas de aula, en las cuales maestros y maestras, exponen las problemáticas que identifican desde la cotidianidad de la escuela, para trabajarlas en comunidades de aprendizaje. Esto, permite identificar de manera conjunta alternativas pedagógicas, investigar, documentar experiencias, compartir prácticas y nutrirse conjuntamente de las situaciones de los contextos educativos. Así, las prácticas exitosas se fortalecen y las problemáticas se atienden para ser superadas en contexto, en el debate académico que permite compartir y aprender de otros y con otros. De esta manera, el acompañamiento situado se constituye en una propuesta formativa situada que se dinamiza a partir de tres propósitos:



**Figura 2.** Propósitos de la formación y el acompañamiento situado  
**Fuente:** Afanador, Hermann y Barona (2018)

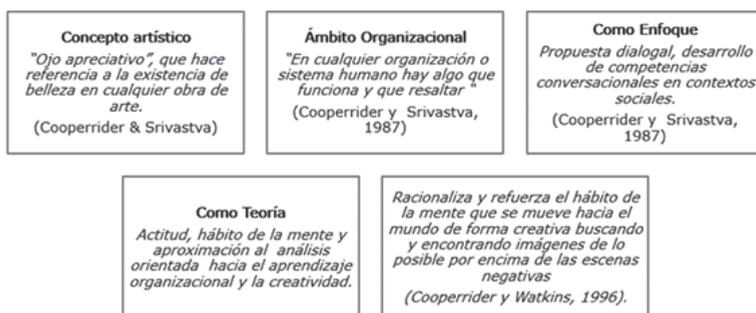
**La escucha pedagógica, el consenso y la socialización del proceso,** se constituyen en los ejes rectores del acompañamiento situado, puesto que tributan al intercambio de experiencias y resignificación de las prácticas por medio del trabajo en equipo, la reflexión y resolución colectiva de problemas específicos en el contexto áulico. Además, de posibilitar el seguimiento, la autoevaluación y la coevaluación de los procesos. (Afanador, Hermann y Barona, 2018)

## Enfoque apreciativo:

Tomando como referencia lo planteado por Afanador, Hermann y Barona (2018),

el concepto de enfoque apreciativo nace en el arte, invitándonos a apreciar la belleza presente en toda creación (Cooperrider & Srivastva, 1987). Así, en contraste con diversas posturas (organizacionales y teóricas), ilustra la importancia de rescatar en todo espacio, acto, actor y situación, las virtudes y potencialidades existentes.

Las autoras explican mediante una figura el enfoque apreciativo desde diversas posturas.



**Figura 3.** Nacimiento del Enfoque Apreciativo  
**Fuente:** (Afanador, Hermann y Barona, 2018)

Asumiendo la postura de las autoras referidas, una de las características del acompañamiento situado, bajo el enfoque apreciativo, es “el respeto hacia la capacidad de la escuela y sus actores para encontrar sus propios recursos y resolver desde sus posibilidades los aspectos que identifiquen como susceptibles a mejorar. Se parte de la identificación y posterior análisis de lo que funciona en el entorno educativo, para convertirse en base generadora de la resignificación de las prácticas pedagógicas” (Afanador, Hermann y Barona, 2018).

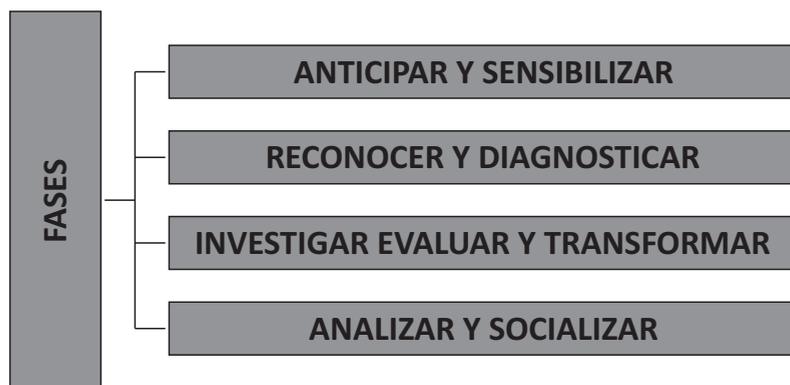
Es por ello que las autoras proponen que en lógica del enfoque apreciativo “se debe preguntar por lo que se hace, cómo se hace y por qué se hace, comprendiendo la acción dialógica, entre los actores de los contextos educativos, como una herramienta de intercambio y construcción de saberes permanente; aquí, el lenguaje potencia una realidad particular, puesto que

“construimos el mundo en que vivimos a través del lenguaje” (Lang, 2000), siendo la escuela el espacio de convergencia, de discusión y construcción colaborativa” (Afanador, Hermann y Barona, 2018).

Las autoras refieren también que “el enfoque apreciativo sitúa el lenguaje de manera prioritaria, pues es una forma de recrear los sueños, crear esperanza, posibilidades y optimismo. Por tanto, “el ojo apreciativo” (Hammond, 1998) asume que en cada institución educativa hay un misterio de sorpresas y profundas realidades por ser leídas, dialogadas y valoradas a la luz de un contexto” (Afanador, Hermann y Barona, 2018).

En coherencia con la perspectiva metodológica asumida para el acompañamiento situado a las maestras del grado transición, y refiriendo a las autoras, “el enfoque apreciativo toma distancia de las dinámicas que advierten lo que está mal para resolver un problema, la comprensión del fenómeno humano centrado en la carencia, la atención en las etiquetas y rotulaciones, y la generalización de la ausencia y la dificultad en el diagnóstico situacional de una realidad” (Afanador, Hermann y Barona, 2018).

Para materializar el proceso metodológico del acompañamiento situado, y tomando lo propuesto por Afanador, García y Cardona (2022) se asume el desarrollo en cuatro fases:



**Figura 4.** Fases del acompañamiento situado  
**Fuente:** Elaboración propia

Acorde con lo que plantean las autoras, cada una de estas fases se constituye en “pretexto para construir nuevos sentidos en el acto educativo” (Afanador, García y Cardona, 2022).

A continuación, se describe cómo desde el aporte de las autoras se contextualiza cada una de las fases en procura de la caracterización de las prácticas pedagógicas de maestras del grado transición en IEO de Cali:

**Anticipar y Sensibilizar:** Disponerse para el desarrollo del proceso formativo, reconocer las expectativas y mediante la escucha pedagógica y motivación, generar un ambiente de confianza (Afanador, García y Cardona, 2022) que permita el acercamiento a las maestras, para el lograr el proceso de caracterización, en un momento de tantas tensiones por el retorno progresivo a la presencialidad y lo que con ello deviene.

**Reconocer y diagnosticar:** En esta etapa se pretende identificar las características de la IE, reconocer desde la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, la situación real y con ello la pertinencia del acompañamiento a las maestras (Afanador, García y Cardona, 2022). En esta fase se llevó a cabo el reconocimiento de saberes previos, expectativas y compromisos pedagógicos a considerar durante el proceso de acompañamiento.

**Investigar, evaluar y transformar:** Esta fase busca la transformación en lo pedagógico, didáctico, metodológico, organizacional, los ambientes educativos y la comunidad (Afanador, García y Cardona, 2022), por ello se contrastaron los resultados de la caracterización in situ de las prácticas pedagógicas implementadas por las maestras de educación inicial del Distrito de Santiago de Cali, los hallazgos del instrumento de observación denominado “Relatoría” y los reconocimientos dados desde la observación, escucha pedagógica, diálogo y lectura del contexto, realizados por el asesor pedagógico.

**Analizar y socializar:** consustento en la construcción colectiva y la participación interdisciplinaria (Afanador, García y Cardona, 2022), se realizó una reflexión en torno al momento sociohistórico que permitiera visibilizar los interrogantes, tensiones y emociones que podían emerger por el retorno progresivo a la presencialidad bajo el modelo de alternancia, concepciones actuantes de infancia, desarrollo y los retos en la Educación Inicial post pandemia.

## 2.2. Formación y acompañamiento situado en el grado transición

El Ministerio de Educación Nacional, en el marco de sus políticas, asume la formación docente como un sistema que consolida un proceso constante en el que se destaca la figura social del maestro, el papel fundante de la pedagogía y la didáctica, los saberes prácticos, teóricos e investigativos, la recuperación de las experiencias pedagógicas y la transformación e innovación a partir de la reflexión sobre su propia práctica, todo ello como determinante para la calidad educativa (MEN, 2013).

La práctica pedagógica se constituye en eje articulador entre la reflexión y el saber de una comunidad educativa, que se reconoce en el documento “las bases curriculares para la educación inicial y preescolar”, como una acción intencionada que propicia espacios abiertos y flexibles para la construcción de procesos que deben ser pensados desde y para el desarrollo integral de los niños y las niñas (MEN, 2017); esta premisa se articula a esta propuesta de formación y acompañamiento en aspectos como:

- El Contexto sociocultural de las infancias
- El cómo se desarrollan y aprenden los niños y las niñas
- El diseño de ambientes y espacios educativos estructurados
- La Reflexión de la acción pedagógica
- El reconocimiento de la diversidad como característica inherente al ser humano

Lo anterior, se consolida dentro del marco de atención a la primera infancia a través de un currículo basado en la experiencia que pone al niño y la niña en el centro del proceso desde lo que observa, explora, percibe y siente, más que en contenidos temáticos (MEN, 2017).

Así mismo, el quehacer docente cobra sentido desde el reconocimiento de prácticas contextualizadas que permiten plantear lo que los Lineamientos Curriculares de Educación Inicial y Preescolar (MEN, 2017) denominan como una organización curricular y pedagógica, donde el juego, la literatura, el arte

y la exploración del medio se convierten en promotores del desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas.

Es así como la práctica pedagógica incorpora cuatro momentos: **Indagar**, que tiene como propósito conocer al niño o la niña desde la escucha y la observación de su contexto, permitiendo que este reconocimiento facilite la comprensión de cómo aprenden y cómo se desarrollan. El segundo invita a **proyectar** de forma estructurada y con sentido, ambientes educativos en los que las voces de los niños y niñas (interés, deseos y cuestionamientos) sean los protagonistas y base de propuestas pedagógicas intencionadas. **Vivir la experiencia** busca privilegiar las vivencias como el elemento de interacción constante dentro del proceso educativo, donde la maestra acompaña esas interacciones desde la mediación de nuevos interrogantes y aprendizajes que son construidos colectivamente y finalmente, **valora el proceso** como un espacio de reflexión y socialización permanente de la misma práctica, generando el compartir del saber pedagógico desde y para la comunidad de la que hacen parte los niños y niñas (MEN, 2017).

Es así como la Institución Universitaria Antonio José Camacho, en su compromiso con la formación de maestros, y en su responsabilidad por el encargo social asumido, busca potenciar el desarrollo de competencias pedagógicas, didácticas, investigativas y de liderazgo en la gestión de las Instituciones Educativas Oficiales, para el desarrollo de los procesos de formación integral en perspectiva de desarrollo humano y profesional, desde un enfoque apreciativo y mediante procesos de acompañamiento y construcción colectiva de conocimiento mediada por las Tecnologías para el Aprendizaje y la Comprensión (TAC), en palabras de Casablanca y Berlín (2017):

Enseñar con tecnologías es más que introducir una computadora en la clase, constituye un punto de partida desde el cual integrar sus usos en un diseño didáctico relevante. (p. 25)

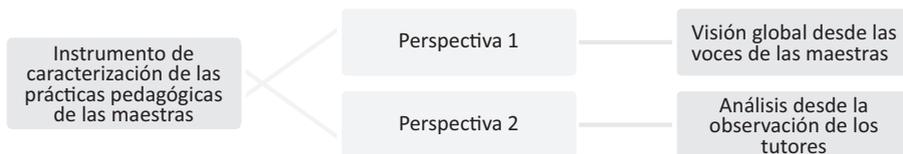
En este apartado se entrará en cada una de las fases del acompañamiento situado (Afanador, García y Cardona, 2022) para describir los elementos que emergen como reflexión a la práctica pedagógica de las maestras en el grado transición.

## Fase: Anticipar y Sensibilizar

En esta fase del proceso de acompañamiento, se diseñaron instrumentos de caracterización y análisis de las prácticas pedagógicas que permitieran acercarse apreciativa y respetuosamente a las realidades de las maestras y de esta manera estrechar un vínculo de confianza que facilitara, en medio de las complejidades, el acompañamiento situado.

Importante reiterar, que cada fase del acompañamiento y particularmente los instrumentos que se mencionaran en este acápite, fueron aplicados durante el momento socio histórico del año 2021, cuando el sistema educativo colombiano estaba retornando a la presencialidad y en el territorio caleño, se estaban gestando acciones post estallido social<sup>3</sup>.

El instrumento de caracterización se fundamentó en dos perspectivas, la primera recoger la visión global de lo que está aconteciendo con las maestras y registrar su punto de vista mediante preguntas abiertas y de selección múltiple. La segunda recoger la percepción mediante la observación y registro en bitácora, para realizar una interpretación desde el sujeto investigado (maestras) y por otra parte el investigador (tutores).



**Figura 5.** Perspectivas del instrumento de caracterización  
**Fuente:** elaboración propia

Teniendo en consideración el reconocimiento de las maestras como sujetos sensibles y atravesados por las huellas de sus propias historias de vida, y a la vez conscientes de las posibles afectaciones, devenidas por la realidad del momento sociohistórico, el instrumento tuvo como uno de sus objetivos identificar los relatos socioemocionales de las vivencias de las maestras, los niños, niñas y sus familias y desde esa perspectiva, valorar las prácticas pedagógicas en su integralidad y desde las interacciones entre el ser sensible que habita en la maestra y que acompaña y guía los procesos de los niños y niñas, y las realidades de sus contextos y particularidades.

<sup>3</sup> Urrejola, J. (2022). Colombia: las heridas del estallido social aún no han sanado. Made for minds. <https://www.dw.com/es/colombia-las-heridas-del-estallido-social-a%C3%BAAn-no-han-sanado/a-61628148>

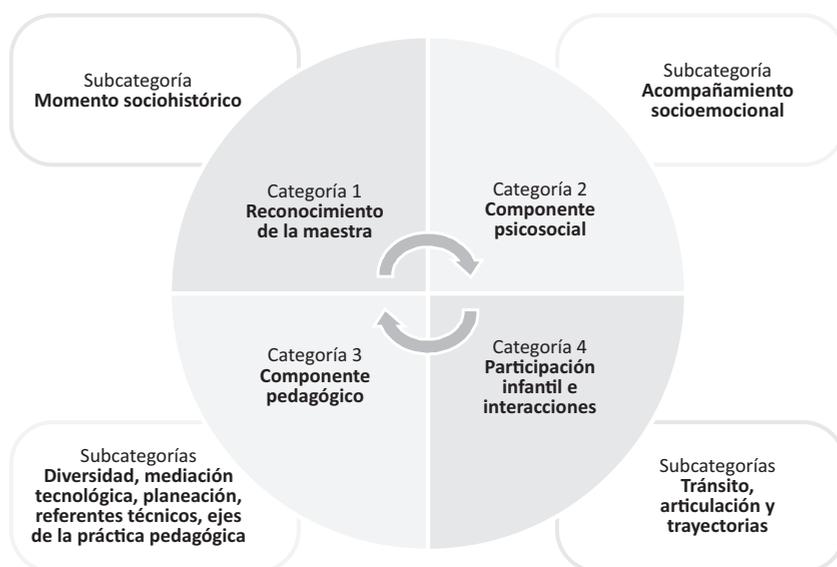
Desde esta mirada, el instrumento asumió el anticipar y sensibilizar, a partir de los nuevos retos para transitar en el momento sociohistórico, en los conocimientos, en las exigencias tecnológicas, en los nuevos lenguajes, en las nuevas comprensiones del acto educativo, en las neopedagogías, misma, comprendida como lo expresa F.A. Alzate (2013):

una pedagogía que ya no puede ser leída en el contexto de un proyecto histórico denominado "modernidad", sino que revienta otras andaduras epistémicas y ontológicas que en tiempo presente reconstruyen las prácticas, los discursos y los saberes que la han constituido científica y socialmente. (p. 210)

Así mismo, el instrumento reconoce las complejidades del tránsito entre el trabajo en casa y el retorno a la presencialidad, la necesidad de recabar en el análisis del desarrollo integral, los procesos de articulación educativa, el acompañamiento socioemocional de los niños, niñas y sus familias mediado desde la intención educativa de la planeación pedagógica, el diseño de espacios educativos significativos, intentando identificar las estrategias didácticas emergentes que, como lo expresa Gros (2105) implica:

Repensar el significado de la educación y, muy especialmente, hay que tener presente que para que realmente la persona pueda dirigir sus procesos formativos requiere desarrollar importantes capacidades que no se generan de forma espontánea. La formación sigue siendo necesaria pero no solo orientada a lo disciplinar sino, especialmente, a capacitar a las personas para pasar por los distintos espacios sin tener una experiencia fragmentada, dispersa y un exceso de carga emocional y cognitiva. (p. 62)

El instrumento se conformó a partir de cuatro (4) categorías, que a su vez tenían subcategorías de análisis, que se describen a continuación:



**Figura 6.** Sistema categorial del instrumento de caracterización  
Fuente: elaboración propia.

## **Categoría 1: Reconocimiento de la maestra**

**Subcategoría: Momento socio histórico:** comprende el análisis de las perspectivas de las maestras de cara al fenómeno social por el que estaban transitando y el cual implicaba ajustes para desempeñar el rol docente y responder a las necesidades contextuales de los niños y las niñas. Para ello, se partió de la teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1979) donde se plantea que un comportamiento sólo puede ser entendido si se estudian sus fases, su cambio, es decir; su historia.

Esta categoría daba cuenta de aspectos que se pudieran recopilar desde el ser de la maestra y su práctica pedagógica, teniendo en cuenta que la práctica pedagógica integra elementos culturales, sociales, históricos y políticos del contexto en que se desarrolla y ello tiene unas representaciones particulares en los procesos pedagógicos en educación inicial desde la perspectiva de la atención integral.

## **Categoría 2: Componente psicosocial**

**Subcategoría acompañamiento socioemocional:** es el reconocimiento de las emociones propias de las maestras y de cómo a partir de estas, lograban

identificar las emociones de los niños y las niñas a su vez que les proporcionaban pautas para la autorregulación emocional. implicaba la recopilación del seguimiento al desarrollo emocional de la maestra, los niños, las niñas y sus familias, desde la institucionalidad y la individualidad del quehacer de la maestra en sus prácticas pedagógicas, es decir, cómo la maestra abordó y acompañó este proceso desde las experiencias pedagógicas que proponía a sus niños y niñas.

### **Componente pedagógico**

**Subcategorías:** Para este apartado se hace énfasis en algunas categorías que representan la manera como se concibe la infancia y por tanto los procesos pedagógicos que en Educación Infantil se intencionan, esto desde la perspectiva de la infancia como categoría social compleja que se ha ido transformando a través de múltiples reconstrucciones (Afanador, García y Hermann, 2018). **Diversidad:** “característica innata del ser humano y de la vida misma, procurando rescatar la riqueza propia de la identidad y la particularidad” (MEN, 2013, pág. 28). **Mediación tecnológica:** acciones pedagógicas y didácticas que permitan comprender la tecnología más allá de los artefactos electrónicos, para lograr integrarla a los procesos de enseñanza y aprendizaje, como mediador para enriquecer las apuestas didácticas en el entorno escolar. **Planeación pedagógica:** “obedece a la experiencia de cada maestra o maestro, y se articula con el Proyecto Pedagógico -P.P.- o el Proyecto Educativo Institucional -PEI- de su unidad de servicio, institución educativa o escenario educativo donde tenga lugar su práctica pedagógica” (MEN, 2017). **Referentes técnicos:** “Referente para orientar la organización curricular y pedagógica de la educación inicial y preescolar, permitiendo a los docentes identificar el qué, el por qué y cómo son los procesos educativos durante la primera infancia” (MEN, 2014). **Práctica pedagógica:** se constituye en eje articulador entre la reflexión y el saber de una toda una comunidad educativa, que se reconoce en las bases curriculares para la educación inicial y preescolar como una acción intencionada que propicia espacios abiertos y flexibles para la construcción de procesos que deben ser pensados desde y para el desarrollo integral de los niños y las niñas.

Esta categoría buscaba recopilar aspectos que permitieran fundamentar los conceptos y cómo estos eran llevados a cabo de manera individual y transversal en las acciones pedagógicas, se buscaba dar cuenta del

conocimiento que la maestra tenía y de qué manera los articulaba a sus prácticas pedagógicas.

## **Participación Infantil e Interacciones**

“La manera como se comprende al niño y la niña, determina las formas de relación que establecen los adultos que los acompañan en los entornos educativos” (Afanador, Hermann y Barona, 2018).

**Subcategorías:** Para este estudio se conceptualiza cada uno de los componentes de una triada epistemológica que en algunos contextos tiende a comprenderse como sinónimos. **Transiciones:** se asume la definición planteada por Afanador, García y González (2017), quienes refieren que las transiciones “se definen como acontecimientos o procesos clave que ocurren en periodos específicos a lo largo de la vida... las cuales se transforman según la necesidad en cuanto al espacio físico y social, a las convicciones de los actores, sus discursos y prácticas culturales para favorecer el pleno desarrollo de las niñas y los niños”. **Articulación educativa:** Proceso pedagógico, didáctico y organizacional para garantizar tránsitos educativos significativos. **Traectorias educativas:** entendidas como el recorrido/curso de las experiencias pedagógicas en el sistema educativo.

En esta categoría se tuvo en cuenta aspectos como la entrega pedagógica (Afanador, García, Hermann y Barona, 2020), y desde esta perspectiva la articulación de la familia, maestros y diferentes actores en el tránsito educativo de las niñas y los niños; esto, partiendo de su rol participativo y activo dentro de los procesos y de las interacciones que les posibilitan sus relaciones consigo mismos, sus pares y adultos.

Es así como desde esta perspectiva, acompañar implicaba no solo el reconocimiento de las prácticas pedagógicas, sino también reconocer el ser sensible –maestra- que acompaña y guía a los niños y las niñas, teniendo en cuenta su contexto, realidades, necesidades, miedos, intereses, particularidades y demás sentires propios de la condición humana, pues tal como lo afirma Hoyuelos (2004): “es difícil sobrevivir profesionalmente en un entorno en el que no se puede en la cotidianidad compartir con nadie las emociones y las ideas que supone la extraordinaria tarea de educar” (p.94).

Lo anterior, supone asumir nuevos retos para transitar el cambio que trae consigo este momento sociohistórico, es por ello que, sumado al instrumento de caracterización, se realizó un ejercicio de observación participante, centrado en cinco (5) características que se asumen a partir de los planteamientos realizados por Mejía (2011):

- **Conocimiento:** implica la lectura del todo, la mirada sensible del mundo que permite trabajar en lo inmaterial y que replantea la necesidad de ser para hacer desde la diversidad de cada sujeto, teniendo en cuenta la interculturalidad y la garantía de un nuevo desarrollo social.
- **Cambio tecnológico:** como una nueva forma de reencontrarse, de mediar el acto educativo y edificador del conocimiento, en la medida que implica descubrir nuevas realidades.
- **Nuevos lenguajes:** desde lo que implica una nueva simbología, formas distintas de expresar cariño, leer las miradas e interpretar el lenguaje corporal.
- **Nuevas comprensiones del acto educativo:** a partir del reconocimiento del contexto y los sujetos que lo conforman, concibiendo la escuela desde las nuevas dinámicas del mundo y desde la nueva construcción del ser y hacer individual y en comunidad.
- **Neopedagogía:** como necesidad de apropiarse de metodologías emergentes que permitan la realización de experiencias pedagógicas que potencien el desarrollo integral de los niños y las niñas.



## **CAPÍTULO III: Transitar desde la experiencia**

## **Fase: Reconocer y diagnosticar**

En lógica de la propuesta metodológica, en esta fase se aplican los instrumentos para lograr recabar la información y con ello su posterior análisis. Se contó con la participación de 92 maestras del grado transición, adscritas a Instituciones Educativas Oficiales de Cali; no obstante, los datos varían acorde con el número de respuestas obtenidas, toda vez que ninguna tenía el carácter obligatorio. A continuación, algunos hallazgos:

El análisis se realiza triangulando los resultados del instrumento y la observación derivada de la escucha pedagógica, que permita la caracterización de las prácticas pedagógicas implementadas. El análisis se realiza por categorías y subcategorías.

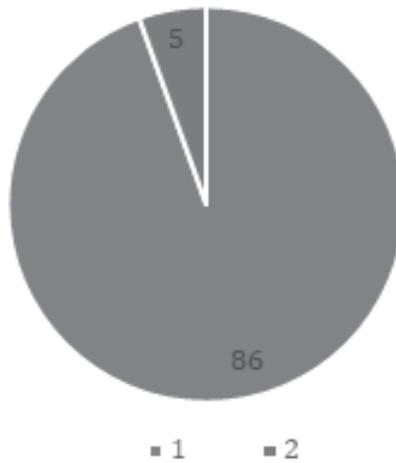
### **Reconocimiento de las maestras**

Importante referir algunos elementos de la caracterización de las maestras. Según los datos arrojados por el instrumento de caracterización se precisa inicialmente la siguiente información asociada al panorama institucional:

- 86 maestras (94,5%) laboran en instituciones ubicadas en zona urbana y 5 maestras (5,5%) en instituciones rurales, distribuidas en las siguientes zonas educativas: sur 8 (8,9%), suroriente 34 (37,8%), oriente 20 (22,2%), centro 13 (14,4%), Norte 3 (3,3%) y nororiente 12 (13,3%).
- 53 maestras (58,2%) se encuentran vinculadas a instituciones etnoeducativas y 38 (41,8%) no.

En el gráfico se evidencia el pequeño porcentaje de maestras participantes que se encuentran adscritas a IEO del área rural.

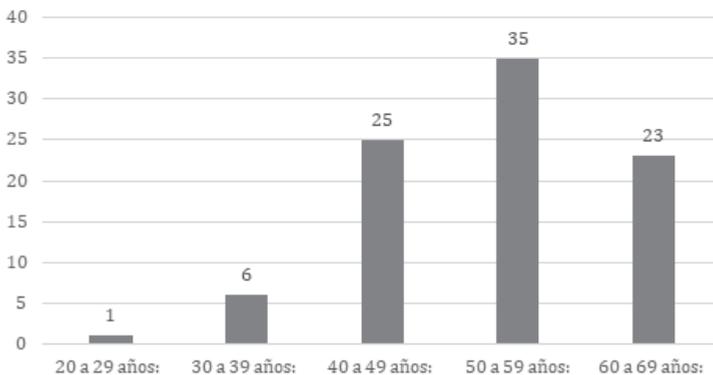
## Sector de la IEO al que se encuentran adscrito las maestras



**Figura 1.** Sector de la IEO al que se encuentran adscrito las maestras  
Fuente: elaboración propia.

Las maestras se encuentran en los siguientes rangos de edad: De 20 a 29 años: 1% (1 maestra). De 30 a 39 años: 7% (6 maestras). De 40 a 49 años: 27% (25 maestras). De 50 a 59 años: 38% (35 maestras). De 60 a 69 años: 25% (23 maestras). En el siguiente gráfico se aprecia la importante proporción de maestras en el rango de edad entre 50 y 59 años, así mismo se puede analizar que de las 90 maestras que respondieron esta pregunta, 83 superan los 40 años de edad.

## Rango de Edad de las maestras de Transición



**Figura 2.** Rango de Edad de las maestras de Transición  
Fuente: elaboración propia.

Respecto a los lugares de nacimiento, se encontró que 49 maestras nacieron en Cali, 20 en diferentes municipios del Valle del Cauca y 22 en otros departamentos. En cuanto a los lugares donde crecieron se encontró que 67 lo hicieron en Cali, 12 en otros municipios del Valle del Cauca y 13 en otros departamentos.

En relación con los estudios realizados, se pudo establecer que los niveles de formación se encuentran en: Normalista: 3 % (3). Pregrado: 19% (17). Especialización: 46% (42). Maestría:30% (27). Doctorado: 2 % (2). No responde 1% (1). En el siguiente gráfico se aprecia la importante proporción de maestras del grado transición con formación posgradual, 71 maestras de las 91 participantes.

### Nivel de formación alcanzado

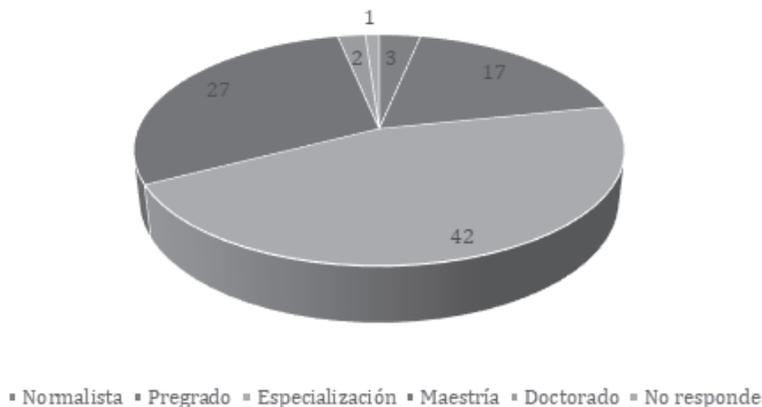


Figura 3. Nivel de formación alcanzado

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los años de experiencia docente se precisó que el 9% (8) tienen entre 3 - 10 años de experiencia, el 23% maestras (21) tienen entre 10 y 20 años de experiencia y el 67% maestras (62) tienen más de 20 años de experiencia docente. Este dato es coherente con la edad referida por las maestras en uno de los apartados anteriores.

Durante el último año, las 92 maestras respondieron que han participado en procesos de cualificación: En diplomados: 29 maestras que representa 16%. En seminarios: 30 maestras que representa el 16%. En cursos: 51 que representa el 28% y en Talleres: 73 maestras que representa 40 %. Esto permite concluir que, sin excepción, las maestras participantes se encuentran en proceso de cualificación permanente.

Las herramientas digitales que las 92 maestras han integrado en las experiencias pedagógicas con los niños y las niñas durante la pandemia fueron variadas, entre las cuales se destaca el uso de plataformas, aplicaciones o programas que permitieron la comunicación y el intercambio de diversos materiales entre ellas, los niños y niñas y las familias. Aunque se hace referencia al uso de equipos como el computador y la tableta, el celular se consolidó como el dispositivo que mayoritariamente facilitó la conexión entre familias y maestras.

La plataforma más utilizada para este tipo de experiencia mediada por la tecnología fue WhatsApp, con el 34% (31) en tanto que es el más frecuentado y de fácil acceso para las familias. Además de WhatsApp, el 32% (30 maestras) manifestaron haber recurrido a google Meet. El 22% (20 maestras) usaron zoom y el 12% (11 maestras) refirieron haber usado classroom y YouTube.

### Herramientas más usadas por las maestras

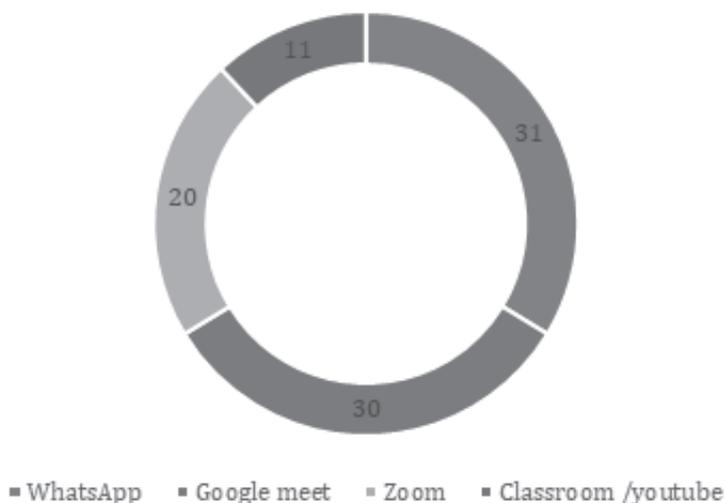


Figura 4. Herramientas más usadas por las maestras

Fuente: elaboración propia.

En las conversaciones sostenidas con las maestras, refirieron que las aplicaciones y programas de mayor uso son YouTube, Pinterest, Word y Power Point. Adicionalmente, también se han vinculado recursos de plataformas web como Maguarded, Colombia aprende y Árbol ABC, así como la creación de blogs en los que se integran las actividades que son enviadas a las niñas, niños y familias. Acorde con la información recolectada, la comunicación a través de correo electrónico no ha resultado efectiva en la mayoría de los casos.

La población atendida corresponde a un total 2287 niñas y niños de los cuales 1186 son niños y 1101 son niñas. En promedio las maestras atienden a 25 niñas y niños de los cuales 12 corresponden a niñas y 13 a niños. En cuanto al nivel socioeconómico de los niños niñas y sus familias las maestras refieren las siguientes condiciones:

- 15 (16,5%) maestras indican pobreza extrema.
- 56 (61,5%) maestras indican estrato 1.
- 50 maestras (54,9%) indican estrato 2.
- 30 maestras (33%) indican que estrato 3.

En cuanto a las edades de los niños y las niñas que atienden en sus grupos, las maestras ubican los siguientes rangos de edad:

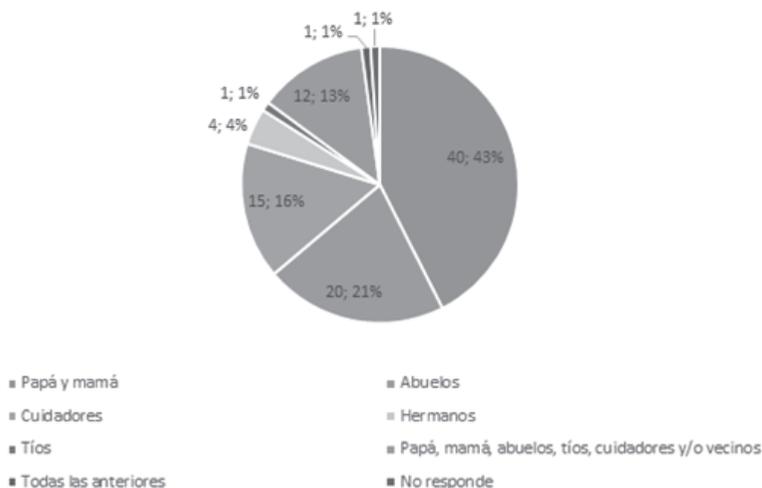
- Entre 4 y 4 años y medio: 6 maestras (6,6%)
- Entre 4 años y medio y 5 años: 13 maestras (14,3%)
- Entre 5 y 5 años y medio: 68 maestras (74,7%)
- 6 años: 24 maestras (26,4%)

En relación con las tipologías de las familias de los niños y las niñas, las maestras identifican los siguientes tipos:

- Nuclear: 53 maestras (58,9%)
- Extensa: 51 maestras (56,7%)
- Compuesta: 44 maestras (48,9%)
- Monoparental: 39 maestras (43,3%)
- Adoptiva: 5 maestras (5,6%)
- Homoparental 4 (4,4%)

Las maestras refieren que la mayor parte del tiempo los niños y las niñas permanecen con: El 43% (40) respondieron Papá y/o mamá. El 21% (20) respondieron Abuelos. El 16% (15) respondieron Cuidadores. El 13% (12) respondieron Papá, mamá, abuelos, tíos, cuidadores y/o vecinos. El 4% (4) Hermanos. El 1% (1) Tíos. 1 no responde 1% y 1 todas las anteriores 1%.

## ¿Con quién pasan la mayor parte del tiempo los niños y las niñas?

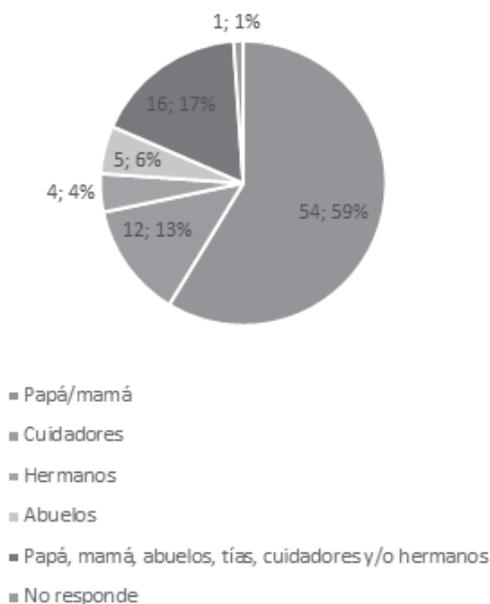


**Figura 5.** ¿Con quién pasan la mayor parte del tiempo los niños y las niñas?

**Fuente:** elaboración propia.

Las maestras respondieron que durante las experiencias pedagógicas virtuales quienes acompañan a los niños y las niñas son principalmente: El 59% (54) maestras respondieron papá y/o mamá. El 13% (12) maestras respondieron cuidadores. El 6% (5) maestras respondieron abuelos. El 4% (4) maestras respondieron hermanos. El 17% (16) maestras respondieron papá, mamá, abuelos, tías, cuidadores y/o hermanos. 1 maestra no responde 1%.

## Durante las experiencias pedagógicas virtuales, quiénes acompañan a los niños y las niñas:



**Figura 6.** Durante las experiencias pedagógicas virtuales, ¿quiénes acompañan a los niños y las niñas?

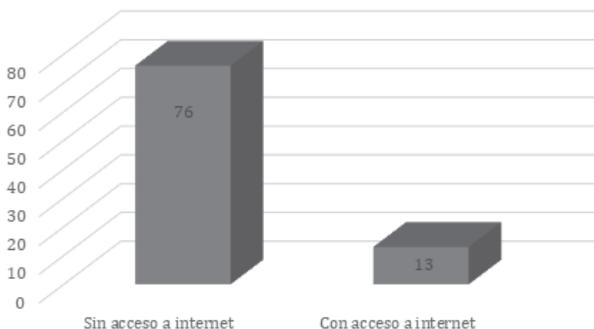
**Fuente:** elaboración propia.

Las maestras refieren que la formación académica de las familias y/o acudientes de los niños y las niñas se ubica en los siguientes niveles:

- El 57% (53) de las maestras respondieron Educación primaria
- El 64% (59) de las maestras respondieron Bachillerato
- El 15 % (14) de las maestras respondieron Técnico
- El 7% (6) de las maestras respondieron Tecnólogo
- El 9% (8) de las maestras respondieron Profesional
- El 5% (5) de las maestras respondieron No alfabéticos
- El 7% (6) responde N/A

El 83 % (76) de la población atendida por las maestras no cuenta con acceso a internet solo el 14% (13) sí cuenta con este servicio. En el siguiente gráfico se puede apreciar la importante brecha en la conectividad.

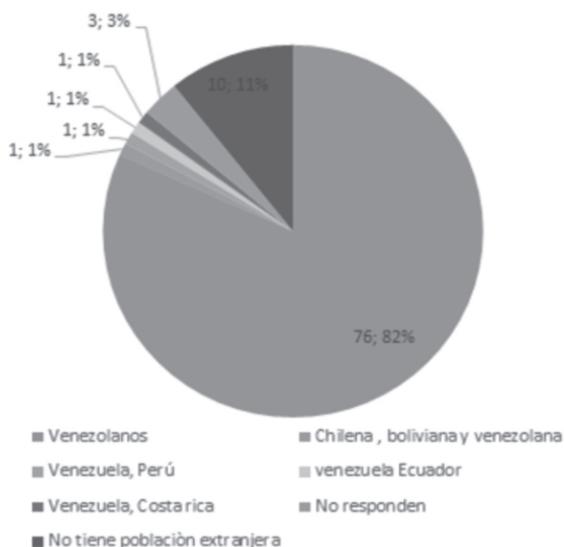
## Acceso a internet de los niños y niñas



**Figura 7.** Acceso a Internet de los niños y niñas  
Fuente: elaboración propia.

Frente a la presencia de niños y niñas extranjeros en los grupos que atienden las maestras se encontró que 354 niños y niñas no son colombianos. El 82% (76) de las maestras respondieron que atienden población de nacionalidad venezolana, el 10% (9) no tiene población extranjera y el 8% restante cuenta con población de Chile, Bolivia, Perú, Ecuador y Costa Rica.

## Nacionalidad de los N y N



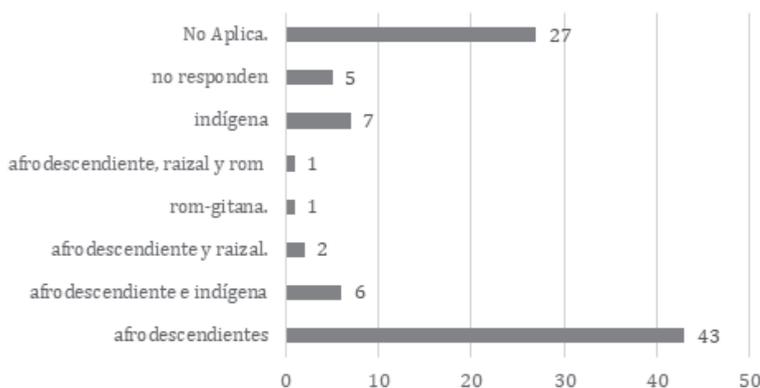
**Figura 8.** Nacionalidad de los N y N

**Nota:** el total de niños y niñas atendidos por las maestras participantes es de 2287

Se identificó que en el 46% de los grupos que atienden las maestras, cuentan con niños y niñas de otras ciudades de Colombia, siendo las ciudades de Buenaventura, Tuluá, Yumbo, Pasto y Popayán y los Departamentos de Cauca, Chocó, Nariño y Antioquia de donde provienen los niños y niñas que han llegado de otras partes del territorio colombiano.

El 65 % (60) atienden a niños y niñas pertenecientes a comunidades étnicas, siendo la comunidad afrodescendiente la que conserva un mayor porcentaje seguida de las comunidades indígenas. La clasificación de atención a las distintas etnias indica que: 43 maestras (47%) atienden población afrodescendiente. 6 maestras (7%) atienden población afrodescendiente e indígena. 2 maestras (2%) atienden población afrodescendiente y raizal. 1 maestras (1%) atienden población rom-gitana. 1 maestra (1%) atiende población afrodescendiente, raizal y rom. 7 maestras (8%) atienden población indígena. 5 (5%) maestras no responden. 27 (29%) maestras responden No Aplica. Llama la atención en el siguiente gráfico, el importante número de maestras, 56 de las 92, que atienden niños y niñas afrodescendientes e indígenas, lo cual coincide con la perspectiva etnoeducativa referida anteriormente. Así mismo llama la atención que 32 maestras refieran en la escala no responde o no aplica.

### Población atendida por las maestras

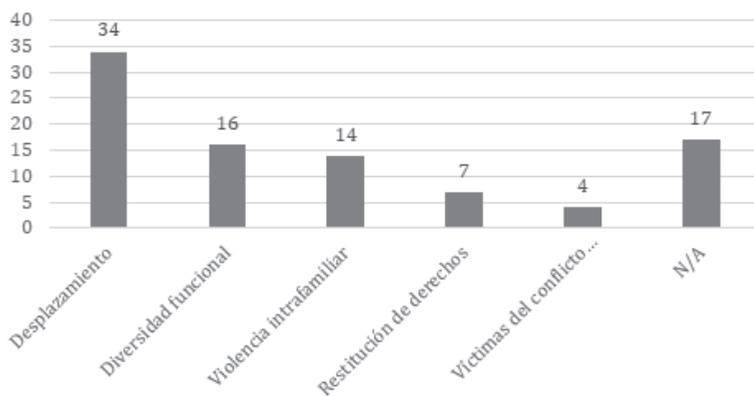


**Figura 9.** Población atendida por las maestras  
Fuente: elaboración propia.

Las maestras refieren que trabajan con niños y niñas que presentan alguna de las siguientes condiciones: Desplazamiento: 34 maestras (37%). Diversidad funcional: 16 maestras (17%). Violencia intrafamiliar: 14 maestras (15%).

Restitución de derechos: 7 maestras (8 %). Víctimas del conflicto armado: 4 maestras (4%). N/A: 17 maestras (19 %). En el siguiente gráfico se aprecia lo referido por las maestras en cuanto a la atención de niños y niñas, importante señalar que este dato corresponde al número de maestras que reconoce en sus aulas alguna condición especial.

### Condiciones de los niños y niñas



**Figura 10.** Condiciones de los niños y niñas  
Fuente: elaboración propia.

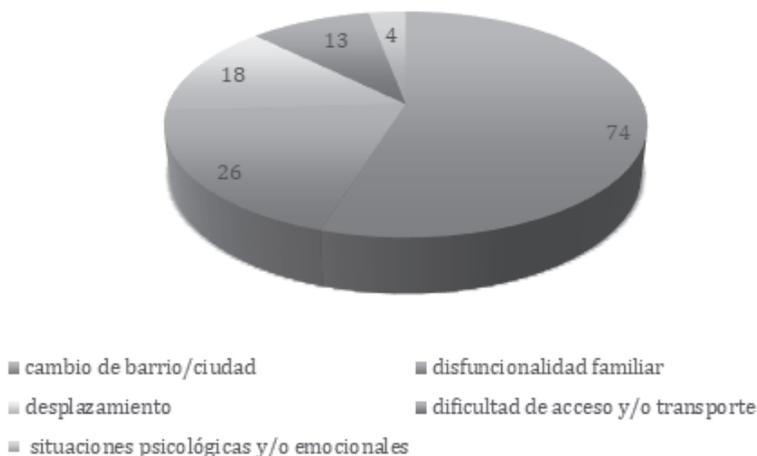
De las 92 maestras participantes, 68 maestras (74%) cuentan en su institución educativa con un programa de inclusión definido institucionalmente, mientras que 24 (26%) refieren no tenerlo. 71 maestras (77%) cuentan con profesionales de apoyo para procesos de inclusión, mientras que 19 (21 %) refieren no contar con estos profesionales de apoyo. El 56 % (51) de las maestras cuentan en su espacio de aula con niños y/o niñas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación efectiva en todos los espacios y experiencias.

Frente al acceso y permanencia educativa, y según los datos recolectados, directamente con las maestras, ellas refieren que ingresaron 2366 es decir, en promedio al año escolar 2021 ingresaron 26 niños y niñas por grupo y han desertado 154 niños y niñas un promedio de 1 niño o niña por grupo. Con estos datos es posible hacer una inferencia histórica, para señalar que, en promedio en los últimos 5 años han desertado de los grupos a cargo de las 92 maestras participantes, 257 niños/ niñas.

Al cuestionar a las maestras por los factores que han encontrado asociados a dicha deserción, refieren que, principalmente obedecen a: El 80% (74) de las

maestras refieren como factor de deserción el cambio de barrio o de ciudad. El 28% (26) de las maestras refieren como factor de deserción la “disfuncionalidad” familiar. El 20% (18) de las maestras refieren factor de deserción el desplazamiento. El 14% (13) refieren factor de deserción la dificultad de acceso y/o transporte. El 4% (4) refieren como factor de deserción situaciones psicológicas y/o emocionales.

## Factores que inciden en la deserción



**Figura 11.** Factores que inciden en la deserción

Fuente: elaboración propia.

En el ejercicio de escucha pedagógica, las maestras manifiestan que durante el confinamiento por la pandemia Covid-19 y posteriormente en el periodo de las movilizaciones sociales se evidenciaron situaciones que transformaron las cotidianidades y realidades de las familias, asociadas con afectaciones económicas, de salud e inseguridad en algunos sectores cercanos a las instituciones Educativas.

Principalmente, hacen énfasis en situaciones que se han derivado de la pandemia y las afectaciones económicas que se han evidenciado en algunas familias, pues, muchas familias viven del día a día (economía informal) o algunos miembros han perdido su empleo y se han visto afectados sus ingresos, situación que no favorece la continuidad de los procesos educativos de las niñas y niños.

Comentan que las condiciones del contexto y las dinámicas generadas a partir de la pandemia se vieron agudizadas con las movilizaciones sociales (sobre

todo en instituciones que se encontraban cercanas a algún punto de concentración). Expresan que en algunos sectores se generaron tensiones adicionales debido a que algunas personas se aprovecharon de los eventos del paro nacional y se generó un ambiente de zozobra generalizado, esta situación determinó que algunas familias se cambiaran de barrio por cuestiones de seguridad. Las maestras relatan que desde ese momento se han vivido situaciones de tensión en algunos entornos cercanos a las instituciones (principalmente en zonas de ladera y sectores como el distrito de Aguablanca) en los que los problemas de seguridad han aumentado generando un escenario desfavorable para las familias, las niñas y los niños que asisten a la institución Educativa.

No obstante, es importante mencionar que algunas maestras comentan que, aunque, las sedes donde laboran se encuentran relativamente cercanas a alguno de los puntos de concentración de las movilizaciones sociales, no se evidenciaron situaciones desfavorables en los procesos con las niñas y los niños.

Las maestras narran que, durante el periodo en que se presentaban las movilizaciones se realizaron algunas actividades con los niños y las niñas que posibilitaban otras interpretaciones de lo que estaba ocurriendo en las calles. En algunas instituciones durante este período se realizaron propuestas conjuntas con padres de familia en las que se intentaron promover miradas distintas frente a lo que estaba ocurriendo. Se generaron algunas experiencias en las que se escucharon las voces de los niños y niñas a través de la elaboración de cartas que se compartieron en espacios distintos a la institución y la interpretación de algunos textos de literatura infantil que se abordaron durante los encuentros virtuales. Estas estrategias tenían la intención de ofrecer interpretaciones y experiencias distintas a las que frecuentemente se compartían a través de las redes sociales. Expresan que el proceso de virtualidad ayudó a consolidar lazos de confianza con las familias.

Un importante número de maestras, manifiestan que tuvieron que actualizarse y generar aprendizajes asociados con los recursos tecnológicos, pues, durante la virtualidad requerían de conocimientos básicos en herramientas digitales que les permitieran, por un lado, elaborar planeaciones y crear materiales didácticos y, por el otro, conectarse e interactuar con los niños, niñas y familias durante los encuentros mediados por la tecnología.

Comentan que en este periodo se afianzó la relación con las familias, mediante el trabajo en alianza. Se logró generar vínculos importantes con algunas madres quienes apoyaban la labor de la docente y se crearon algunas estrategias que permitían ubicar ayudas económicas entre familias. Manifiestan que intentan generar aportes a partir de propuestas sensibles que permitan transformar dinámicas cotidianas en los hogares.

Se evidencia que frente a las nuevas dinámicas que ofrece la cotidianidad, las vidas y experiencias personales de las maestras han quedado expuestas en su ejercicio docente. Muchas han presentado situaciones emocionales desfavorables asociadas con sus círculos familiares cercanos. El panorama de sus familias no es distinto y muchas, además, han afrontado situaciones económicas difíciles durante la pandemia y las manifestaciones sociales, aunque pareciera que en este momento se empiezan a reponer de dichas afectaciones.

La pandemia generó dinámicas de solidaridad entre familias y entre éstas y maestras. Refieren que el rol de las maestras recobró valor social y muchas familias volvieron a reconocer en ellas, importantes aliadas en los procesos de aprendizaje de sus hijos.

Así como la realidad social del momento histórico, ofrece un panorama distinto, las dinámicas institucionales al interior de la escuela se han visto alteradas, las maestras refieren que las mismas, ponen en tensión el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con la implementación de la mediación con tecnología, aunque se lograron movilizar aprendizajes tanto para las maestras como para las familias, se evidenció la brecha tecnológica acentuada entre maestras y los niños y niñas; esta situación está pendiente por resolver, pues, con el retorno a la presencialidad muchos de los avances logrados en ese sentido se han pausado.

Sin embargo, se debe mencionar que a partir de la mediación con tecnología se han planteado otras formas de interacción por diferentes dispositivos que permiten el acercamiento a contenidos y experiencias que favorecen algunas prácticas pedagógicas. Las tecnologías han cumplido un papel fundamental en la transmisión, comunicación y generación de pensamiento crítico en todos los niveles, muestra de ello es la resignificación del uso de los

dispositivos móviles y de algunas plataformas de socialización que se han propuesto como vehículos apropiados para la producción del conocimiento.

Los escenarios remotos a los que se recurrió para intentar atender a los niños y las niñas, cada vez se han visto más deshabitados, el retorno a la presencialidad ha ubicado nuevas dinámicas de interacción en las que los protocolos de bioseguridad son tenidos en cuenta tanto por maestras, niños y niñas y familias.

Los ambientes de aprendizaje en su mayoría se encuentran desprovistos y con pocos elementos, aunque en algunas instituciones las maestras y familias han recurrido a algunas prácticas de higiene que permitan el uso frecuente de los elementos lúdicos dentro de los espacios de aula. Con el retorno a la presencialidad se han evidenciado algunas situaciones asociadas con los ritmos de aprendizaje desacelerados en los niños y las niñas producto del confinamiento, la falta de interacción con otros y el limitado desarrollo de la autonomía en casa.

Muchas maestras perciben que su labor y tiempos de atención a familias, niños y niñas se ha visto aumentado. En algún sentido la escuela ha traspasado los límites de las plantas físicas de las instituciones y la labor docente se ha conectado con las realidades particulares de las maestras, las familias y los espacios cotidianos de las niñas y los niños, pues, frente a las nuevas dinámicas se han desdibujado los límites entre los espacios de trabajo y los lugares de habitación. Algunas maestras han recurrido al uso de material prediseñado (fichas) como estrategia para el desarrollo de actividades tanto en la escuela como en casa, especialmente, con las niñas y niños que continúan en la modalidad remota.

En lógica de la fase de reconocer y diagnosticar, a continuación, se plantean los hallazgos relacionados con el sistema categorial planteado:

### **Categoría: Componente Psicosocial**

#### **Subcategoría: Seguimiento emocional**

Esta categoría nace de la necesidad de indagar la manera en que las maestras de educación inicial de las instituciones educativas oficiales de Santiago de Cali vivencian los cambios del momento sociohistórico que atraviesa la

humanidad y cómo a su vez, estos influyen en el desarrollo de las prácticas pedagógicas con los niños y las niñas.

Así mismo, se parte de los hallazgos en las posibles afectaciones que provocó la pandemia, referidas como: crisis de ansiedad, miedo, violencias e incertidumbre que se manifestaban debido al confinamiento, la falta de socialización y comunicación asertiva, así como las afectaciones económicas, entre otras.

Por ello, desde el enfoque apreciativo que guía el acompañamiento situado se hace necesario caracterizar a las maestras a partir de sus relatos socioemocionales; y teniendo en cuenta, el momento atípico en que se regresan a la escuela, como parte de la estrategia de retorno progresivo a la presencialidad, en el segundo semestre del periodo escolar (2021), donde las maestras se enfrentaban a ajustar su quehacer pedagógico a una nueva realidad que podría incidir en el desarrollo integral de los niños y las niñas.

Teniendo en cuenta la importancia del rol del maestro de educación inicial, la caracterización recoge las motivaciones por las cuales eligieron ser maestras:

- La mayor parte de las participantes refieren haber elegido ser maestras porque desde niñas les gustaba recrear el rol del maestro, así optaron por esta formación como un acto de pasión y vocación.
- Algunas maestras decidieron formarse como tal, por tradición familiar.
- Algunas maestras llegaron a ser maestras por oportunidad de acceso al sector educativo, teniendo como primera opción ser enfermeras, resaltando que esta también es una profesión de servicio y cuidado del otro.

Así mismo, se logra identificar en sus relatos que, lo que más les gusta de ser maestras es: “compartir con los niños y las niñas”. “Enseñar saberes y aprender de los niños y las niñas”. “Sembrar en la vida de la infancia”. “Acompañar en procesos de desarrollo integral a los niños y las niñas” y la percepción de que los niños y las niñas les dan vida.

Frente a los logros que han tenido como maestras, se destacan: “culminar un año de trabajo pedagógico en casa”. “trabajar con niños y niñas con

necesidades educativas especiales”. “ver a sus estudiantes llegar hasta la formación universitaria”. “impactar a los niños y niñas desde sus problemáticas sociales”. “trabajar en la zona rural”.

Por otro lado, se logró identificar que las maestras traen consigo posibles afectaciones emocionales a causa de la situación de pandemia que llevó a pérdidas cercanas. Se encuentra en sus relatos posibles estados de ansiedad, angustia, preocupación, incertidumbre, temor y estrés generado también por el trabajo pedagógico mediado por la tecnología, dada su dificultad para responder con los retos de la virtualidad.

Por otro lado, las respuestas de las maestras dieron cuenta de la preocupación que les generó el que algunas de las familias de los niños y las niñas no tenían acceso a medios digitales que les permitieran mantener comunicación permanente y participación a los espacios pedagógicos planteados por la maestra, por lo que, algunas llevaron a cabo estrategias como: “búsqueda de donación de celulares con personas cercanas”. “recargar los celulares de las familias para que los niños y las niñas logaran acceder a las clases”. “enviar guías y libros de trabajo a las casas de los niños y niñas”. “visitar a las familias para mantener el vínculo con los niños y las niñas”.

A continuación, algunos de los relatos de las maestras:

Frustración con el manejo de la tecnología, frustración porque no se logra el nivel esperado.

Mucha tristeza de ver como tratan las familias a los niños y las niñas en los encuentros virtuales y frustración al ver que todo se lo hacen y en la presencialidad se puede observar las dificultades y el mal que les han hecho.

La falta de conocimiento para manejar los sistemas porque no me fluía el quehacer escolar”. El encierro, la falta de compartir y demostrar afecto. Sentimientos de no comunicarme efectivamente con los niños y sus familias.

Cuando los niños se pierden, porque uno es llamando y nadie responde, no se conectan a los encuentros no responden, eso me genera mucha

inquietud y sobre todo impotencia. Impotencia de no poder ayudar más a los niños y niñas.

Algunos niños perdieron familiares, cómo los abuelos y eso fue doloroso. En muchas ocasiones se siente impotencia por no poder contar con los recursos que ellos necesitan para acceder a su educación.

Estrés, agotamiento del uso de equipos tecnológicos, ansiedad. Impotencia de cómo llegar a los niños de forma virtual ya que muchos no contaban con dispositivos para conectarse o no tenían quien los acompañaran. Ya en presencialidad ver los vacíos que los niños tienen en estos momentos.

La dificultad con el internet me generó un gran estrés. Incertidumbre por el nivel de aprendizaje de los niños y estrés por el uso de la tecnología. La virtualidad y el aumento en los compromisos laborales.

La crisis a nivel familiar a causa del confinamiento, debido a los conflictos intrafamiliares y a la crítica situación económica de sus padres o cuidadores; además de la complicada situación social durante el paro que trajo mucha violencia y muerte.

Me afectó mucho el hecho de que todos mis niños y niñas no tuvieran la oportunidad de conectarse. Impotencia por no poder intervenir directamente en algunas situaciones particulares.

Miedo de contagiarme, rabia de no poder ayudar a solucionar la situación por la que pasaban las familias y los estudiantes, desconcierto con algunas familias que no valoraban lo que se les daba, alegría de tener ese contacto con mis peques que era una recarga de energía invaluable. Fueron jornadas agotadoras y estresantes, pero se fueron sacando adelante de la mejor manera que se pudo.

No realizar un verdadero seguimiento a los procesos para evidenciar los avances, pues desde la virtualidad los padres les hacen las cosas a los niños.

El no poder dar afecto desde el contacto físico me dejaba un sin sabor. Realmente el primer abrazo de la mañana me hacía mucha falta. Mi

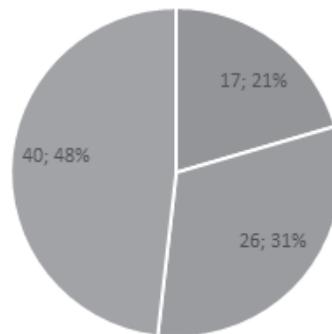
mayor afección, es sentirme impotente frente la situación que viven las familias y que afecta directamente a los niños y niñas.

Por otro lado, es importante resaltar que el tránsito al trabajo virtual permitió que algunas maestras se retaran a adquirir habilidades tecnológicas que les permitieran estar más cerca de los niños y las niñas, como, por ejemplo, el envío de audios y vídeos a las familias, enseñando a las familias a enviar evidencias que les posibilitaran observar los procesos pedagógicos.

Se destaca que algunas maestras refieren no haber tenido ningún tipo de afectación emocional a causa de la pandemia, aspecto que llama la atención, dado que las estadísticas y estudios realizados por profesionales de salud mental, demuestran que la mayor parte de las personas tuvo afectaciones (Hernández, 2020), aunque no las identifiquen desde la concepción del significado que evoca la palabra afectación.

Con respecto al acompañamiento psicosocial, de 83 maestras que respondieron a la pregunta, 21% (17 maestras) afirmaron no haber recibido acompañamiento; 31% (26) respondieron afirmativamente y 48% (40 maestras) no saben o no responden.

## Maestras que recibieron acompañamiento Psicosocial



- No recibieron acompañamiento psicosocial
- Sí recibieron acompañamiento Psicosocial
- No sabe, no responde

**Figura 12.** Maestras que recibieron acompañamiento psicosocial

**Fuente:** elaboración propia.

Las respuestas dadas por las maestras, dieron cuenta de que las habilidades que afloraron en ellas durante la pandemia en pro del desarrollo de su labor con los niños y las niñas fueron: 52% (43 maestras) habilidades en el uso de recursos tecnológicos. 18% (15 maestras) refieren que afloró la creatividad y la recursividad. El 6% (5 maestras) enuncian que la mayor habilidad estuvo en la comunicación con los niños y sus familias. 5% (4 maestras) en el trabajo con las familias. El 3% (2 maestras) enuncian la empatía y el trabajo en equipo como la habilidad que afloró en pro del desarrollo de su labor docente. Finalmente, en proporciones similares con el 1% (1 maestra) refiere que fue la habilidad para respetar los ritmos de aprendizaje de los niños y las niñas. La resiliencia. La observación y escucha. El desarrollo de habilidades artísticas, entre otras habilidades referidas por el 12% (10 maestras) de las participantes.

### Habilidades que han aflorado en las prácticas pedagógicas de las maestras



**Figura 13.** Habilidades que han aflorado en las prácticas pedagógicas de las maestras  
**Fuente:** elaboración propia.

Para hacer seguimiento al desarrollo socioemocional de los niños, las niñas y sus familias, las maestras refieren que algunas de las estrategias empleadas fueron: 31% llamadas telefónicas, videollamadas, mensajes (25 maestras). El 24% enuncio la escucha pedagógica con los niños y sus familias (20 maestras). 10% refirió la Literatura (8 maestras). En similar porcentaje del 6%, señalan encuentros con familias y Actividades lúdicas, artísticas (5 maestras respectivamente).

El 2% habló del autocuidado y yoga con los niños y sus familias (2 maestras) y Finalmente 2 maestras hacen referencia a la Remisión a psicología o a la Búsqueda de apoyo en la secretaría de salud.

## Situación de los derechos de los n y n en la manifestación social



**Figura 14.** Estrategias empleadas por las maestras para realizar seguimiento socioemocional  
**Fuente:** elaboración propia.

Frente a las voces de los niños y las niñas en relación con el estallido social en la ciudad de Cali, 5% (4) de las 83 maestras no responden, 5% (4 maestras) refieren que no aplica; las otras maestras enuncian, con un 37% (31 maestras) manifestaron miedo, susto, temor. El 8% (7 maestras) señalan que los niños y las niñas expresaban deseo de regresar a la escuela. El 5% (4 maestras) aburrimiento, tristeza. Finalmente, con igual porcentaje del 1% (1 maestra por cada expresión), señalan que los niños y niñas preguntaba ¿por qué no hay clases?, deseo que sus padres llevaran alimentos a casa, algunos niños y niñas debido a la cercanía con zonas como el puente de los mil días y puerto rellena, se vieron afectados por los gases lacrimógenos.

Para tratar estos acontecimientos, algunas de las estrategias que usaron las maestras fueron: la reflexión con las familias, la literatura, video llamadas para acompañar, vídeos sobre lo que significa “la protesta”.

En este sentido, 79% (58) de las maestras afirmaron que los derechos de los niños y las niñas se vulneraron durante la manifestación social dado que, se estaba negando el derecho a la educación, a la salud, a la vivienda, a la

protección, a jugar en espacios libres, a la libre circulación y a vivir una infancia en paz.

El 21% (15) de las maestras respondieron que durante la manifestación social no se vulneraron los derechos de los niños y las niñas debido a que en la manifestación también defendían los derechos de los niños y las niñas, porque esta es una manera de aprendizaje y porque la manifestación no estaba en contra de los derechos de los niños y las niñas.

### Situación de los derechos de los n y n en la manifestación social



**Figura 15.** Situación de los derechos de los N y N en la manifestación social  
**Fuente:** elaboración propia.

Con relación a la pregunta ¿Cómo se reflejaron las manifestaciones sociales en el desarrollo psicosocial de los niños, niñas y sus familias? Algunas de las maestras respondieron que: observaron niños angustiados, temerosos, con ansiedad e incertidumbre. Evidenciaron conflictos familiares. Niños y niñas afectados en su lenguaje y comportamiento.

Los niños querían hablar todo el tiempo de lo que ocurría en sus barrios. Había temor en sus discursos, hablaban del helicóptero que pasaba todo el día, de las personas que robaban por sus casas y muchos volvieron a dormir en la habitación de sus padres por temor que les pasará algo durante la noche.

A partir de la observación realizada in situ, se logra evidenciar que, debido a las dificultades de acceso a medios tecnológicos y conectividad de la mayoría

de las familias, así como la dificultad de las maestras en el ejercicio pedagógico mediado por tecnología, muchas de ellas retomaron acciones pedagógicas tradicionales como las fichas prediseñadas, las planas y los cuadernos, prácticas que en ocasiones se evidenciaron de manera recurrente y hasta excesiva, lo que deja ver un retroceso en el proceso de empoderamiento que las maestras habían logrado de los referentes técnicos de la educación inicial en el marco de la atención integral, afectando el valor de lo experiencial en el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas.

Con respecto al ambiente pedagógico, se evidencia que el material pedagógico y didáctico se encuentra guardado en la mayoría de las aulas, a su vez, el mobiliario, es decir, las sillas y mesas se encuentran ubicados en filas que obstaculizan el contacto visual de los niños y las niñas con sus pares y las relaciones sociales. Esto, consecuencia de las orientaciones para el retorno gradual a la presencialidad.

Así mismo, la marcación de los espacios para el distanciamiento social obligaba a que la organización del ambiente áulico, se diera sin algún tipo de flexibilidad y se identifica a la vez que esta situación les causaba temor porque consideraban que si no lo hacían podrían verse afectadas y/o sancionadas de alguna manera. Este temor se suma al miedo por el contagio del virus por parte de las maestras, lo que las llevó a acentuar dichas transformaciones que permean las interacciones con los niños y las niñas.

Se evidenció que muchas de las maestras no caracterizaron a los niños, niñas y sus familias ni en el periodo mediado por la tecnología ni durante el regreso gradual a las aulas, aspecto que no les permite reconocer los procesos de desarrollo y aprendizaje.

A través de las reflexiones pedagógicas se encuentra que las maestras en la educación mediada por la tecnología comprendieron las dinámicas familiares que obstaculizaban el acompañamiento de las familias hacia los niños y las niñas, por lo que, empezaron por identificar las dificultades de las familias para potenciarlas y acompañarlas, entendiendo que las familias también estaban atravesando crisis emocionales, pérdidas, dificultades económicas y la tensión de acompañar a sus hijos e hijas en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde casa.

Es importante resaltar también que, las maestras lograron identificar los espacios donde se desarrollaban los niños y las niñas, con quiénes vivían y

cuáles eran los obstáculos que podían presentarse para su desarrollo integral. Así mismo, a través de los encuentros mediados por la tecnología, las maestras lograron reconocer los vínculos familiares, las formas de relacionarse, los tipos de crianza y/o estilos parentales, la forma de acompañar y entender a los niños y las niñas o, por el contrario, la no comprensión, y en algunas ocasiones evidenciaron situaciones de maltrato y abuso hacia los niños y las niñas. Las maestras refieren que, en el avance del trabajo pedagógico mediado por la tecnología, los niños y niñas muestran la necesidad de relacionarse y establecer vínculos con sus pares así sea a través de una pantalla.

Por otro lado, a partir de la escucha pedagógica, las maestras narraron el estrés y las tensiones debido al momento en el cual inician el reconocimiento de los niños y las niñas puesto que a algunos los habían visto muy poco en los encuentros mediados por la tecnología y había otros que no conocían. Así mismo, no era fácil para las maestras llegar en la mitad del año a realizar el proceso de acogida que se hace al inicio del año, así como el establecimiento de acuerdos, normas, manejo de las relaciones sociales, reconocimiento y gestión de las emociones.

También es importante destacar la sensación de las maestras en torno a la sobrecarga laboral a causa del modelo de alternancia, que debido a las dificultades en infraestructura tecnológica y de infraestructura, les obligaba a desarrollar doble trabajo, de un lado atender los niños y niñas que asistían a la escuela y de otro a los que se mantenían en la mediación con tecnología. Por esta situación, las maestras se observan y expresan sentirse cansadas y agotadas. A esto se suma que algunas familias tienen miedo de enviar a sus hijos e hijas a las instituciones por causa del contagio y las maestras se ven obligadas a establecer horarios, distintos a la jornada laboral, con las familias para desarrollar acciones pedagógicas con los niños y las niñas.

Algunas de las maestras refieren que algunas de las familias no las valoraron. Las maestras expresan con dolor y sentimiento que ellas esperaban ser acompañadas emocionalmente en su retorno a las aulas, teniendo en cuenta las afectaciones que les ha generado la pandemia, el trabajo excesivo, sus pérdidas cercanas y los retos de adaptarse nuevamente a la presencialidad en medio del riesgo latente del virus.

Así mismo, expresan que, durante el confinamiento y el trabajo pedagógico mediado por la tecnología, emergieron nuevas enfermedades derivadas del excesivo tiempo de exposición a las pantallas, además del que pasaban sentadas planeando y preparando material para los niños y las niñas, que era adicional a los espacios definidos para los encuentros sincrónicos en que desarrollaban los procesos de enseñanza y aprendizaje. Algunas de las enfermedades más mencionadas por las maestras son: túnel carpiano, estrés, afectaciones en columna, tensión muscular, gastritis, fuertes dolores de espalda, hinchazón en los pies, déficit vitamínico, disminución en la agudeza visual o aumento de las patologías visuales.

**Categoría: Componente pedagógico**

**Subcategorías: diversidad, mediación tecnológica, planeación, referentes técnicos, organización de la práctica pedagógica.**

Esta categoría contó con la participación de 64 maestras, es decir sólo el 70% de la población focalizada. Teniendo en cuenta los cambios sociales que ha traído la pandemia, el 22% (13) de las maestras responden que se afectó el desarrollo social de los niños y las niñas; el 11% (7) conciben el desarrollo integral de los niños y las niñas como un proceso que se va dando en la medida en que ellos crecen cronológicamente, desarrollan habilidades motoras, cognitivas, sociales, emocionales y comunicativas; el 11% (7) consideran que no hubo desarrollo integral en pandemia; el 9% (6) considera el desarrollo como cambios emocionales y sociales; el 6% (4) contempla la necesidad del abordaje socioemocional; el 3% (2) respondieron que conciben el desarrollo integral como un entramado de las diferentes dimensiones; el 3% (2) concibe el desarrollo como una etapa en el cual se debe brindar herramientas para la adaptación a las situaciones de la vida. Finalmente, y con similar porcentaje del 1% como un aprendizaje básico; el 1% (1) conciben el desarrollo integral desde figuras comprensiones del desarrollo en torno al bienestar emocional, nutricional; al respeto de los diferentes ritmos de desarrollo y aprendizaje. En algunos casos las maestras coinciden en que el desarrollo siguió en curso, y la necesidad de respetar el proceso de cada uno, que indudablemente el desarrollo se vio permeado de la tecnología y en algunos casos la violencia intrafamiliar. En el siguiente gráfico se puede apreciar las concepciones de las maestras sobre el desarrollo de sus niños y niñas durante el confinamiento.

## Teniendo en cuenta los cambios sociales que ha traído la pandemia, ¿Cómo conciben el desarrollo integral de los niños y las niñas?



**Figura 16.** Teniendo en cuenta los cambios sociales  
Fuente: elaboración propia.

En este sentido, las maestras manifiestan que el desarrollo está mediado por las interacciones con los demás y con su entorno; es decir, el desarrollo es un proceso de cambios que se vio afectado por el momento sociohistórico, debido a que los niños y las niñas no pudieron disfrutar los diferentes espacios adecuados y de interacciones con la maestra y sus pares. Esta situación ha hecho más evidente la desigualdad y la brecha social existente y no ha permitido equidad en los procesos de desarrollo.

Ahora bien, las maestras refieren que los niños y las niñas durante el confinamiento no tuvieron las mismas condiciones para su desarrollo integral, hubo aspectos en los que fueron desatendidos, y se reflejan en la presencialidad desde los cambios socioemocionales como falta de ánimo, inseguridad, timidez inquietos, miedosos, estresados y poca participación, también se vio afectado el vocabulario, el avance cognitivo y su desarrollo a nivel emocional y físico. En algunos casos se observa bajo nivel de nutrición o sobrepeso.

Es importante mencionar que las maestras manifiestan que se fortalecieron otros procesos que definitivamente les permitieron a los niños y niñas ser resilientes; tales como, unión y apoyo familiar en algunas situaciones, puesto que en otras hay falta de apoyo.

Algunas maestras mencionan que es muy difícil lograr realizar un seguimiento al desarrollo integral cuando en ocasiones no se conoce personalmente al niño o niña, los distanciamientos y los procesos pedagógicos mediados por tecnología, han cambiado las formas de estar en contacto con los niños y niñas, lo que puede constituirse en una limitación para el ejercicio de la observación y el seguimiento al desarrollo y con ello obtener una caracterización o diagnóstico de cada uno de los niños y niñas.

No obstante, vale mencionar que las maestras mencionan como el modelo de alternancia, con un aforo de 12 estudiantes, ha permitido que la educación sea más personalizada y que se pueda dedicar más tiempo a aquellos estudiantes que tienen algunas dificultades en su aprendizaje. Así pues, es muy importante para este momento que los niños y niñas vivan y compartan los juegos y su vida social en la escuela, que descubran otras formas de expresar el afecto a otros, cuando los abrazos están restringidos y fortalecer su autoestima, esto para mitigar lo que no pudieron vivir en el periodo de confinamiento.

En este componente es importante referir las voces de las maestras frente al desarrollo integral de los niños y las niñas, teniendo en cuenta los cambios sociales que han experimentado:

Es algo complicado porque todo cambió. Se realizaron cambios y no se pudo realizar 100% el desarrollo integral.

Todo cambió. El desarrollo integral de los niños se ve afectado por las transformaciones de interacción con los demás y con el entorno. Lo concibo como un proceso en el cual se encuentran entrelazadas las diferentes dimensiones, pero por la situación de pandemia considero que unas son más relevantes que otras.

Este se ha visto afectado por el confinamiento especialmente la parte de las interacciones. La socialización se ha visto particularmente afectada,

algunos niños y niñas están siendo muy influenciados por las opiniones y sentimientos de la familia.

Un desarrollo permeado de mucha tecnología y pocas relaciones impersonales. Con la pandemia se vio afectado, los niños aprenden de sus pares, aprenden de sus vivencias. Con la virtualidad estas experiencias se vieron muy limitadas.

Un desarrollo que no podríamos llamar realmente integral para todos, esta situación ha hecho más evidente la brecha social que existe y no ha permitido equidad en ese desarrollo, el temor de algunos padres ha limitado ese reintegro a las aulas generando así que esa integración social en un entorno diferente al familiar se dé, un aspecto tan importante en el niño preescolar, muchos procesos se vieron limitados a una pantalla y a la colaboración de un adulto desde su hogar.

Ellos se siguieron desarrollando, no tuvieron las mismas condiciones indudablemente, hubo aspectos en los que fueron desatendidos, pero de igual forma se fortalecieron en otros y definitivamente se hicieron resilientes. Su Desarrollo siguió en curso.

El desarrollo integral no se ha dado del todo en los estudiantes falta el aspecto socioemocional; el compartir con el otro, el aprender y vivir experiencias con un grupo, el jugar con compañeros de su misma edad. Etc. Igualmente se observa que algunos estudiantes a pesar de haber cumplido 6 años son muy tímidos y su vocabulario es corto.

Con diferentes dificultades en su comportamiento y en su desarrollo ya que no podían realizar las actividades normales.

A los niños en este momento debemos mirarlos con otros ojos pues su realidad dio un gran giro con todo lo sucedido por la pandemia y aún hay algunos que tienen aislados y sin salir. Su desarrollo integral a mi manera de ver tiene una concepción diferente, pues la parte social muy importante para ellos la están viviendo diferente en la escuela, aún sin acercarse sin poder compartir cosas, algunos espacios. También el aspecto motor ha sufrido cambios pues están limitados para la realización de ejercicios en algunos lugares y así podemos ir nombrando todos los aspectos de su desarrollo que han sido afectados.

El desarrollo integral de l@s niñ@s se ve afectado emocional y físicamente. Un proceso muy lento, en lo académico muy fortalecido, en la familia ya le dedica tiempo de calidad a sus hijos comprendiendo que cada uno tiene una particularidad.

Está muy inmerso en la familia el cual es su entorno más cercano y muy tecnológico. Interrumpido por la falta de interacción social. Ha sido muy difícil, ha sido un proceso a medias no se está dando porque hay muchas limitaciones.

De acuerdo con las respuestas de las maestras, las estrategias más empleadas para realizar el seguimiento al desarrollo desde la mediación con tecnología, fueron: las video llamadas, llamadas telefónicas, videos y registros fotográficos enviados por las familias, los encuentros virtuales, grabación de los encuentros virtuales, comunicación constante con la familia, evaluación de las guías y trabajos que se envían para el trabajo en casa.

Desde el retorno progresivo a la presencialidad se moviliza en las prácticas pedagógicas la necesidad de fortalecer los vínculos afectivos, el diálogo y la escucha, las maestras refieren como estrategia la observación directa, las interacciones, el juego, la escucha, los registros fotográficos, videos, comunicación con las familias la observación y escucha como el mecanismo más utilizado para realizar el seguimiento.

Las maestras refieren como estrategias para vincular a las familias o acudientes en los procesos de seguimiento al desarrollo de los niños y las niñas, en un 28% (18) vinculación de las familias en las experiencias pedagógicas, 19% (12) Los encuentros virtuales con familias, charlas, talleres, el 19% (12) el dialogo constante, el 11% (7) el uso del WhatsApp y llamadas telefónicas, el diálogo constante, las entrevistas con las familias al inicio de año, el 3% (2) formación a familias, el 1% (1) información diaria de desempeños de los niños. Las maestras expresaron que estas estrategias les permitieron acompañar las familias, establecer vínculos, compartir registros fotográficos, vídeos donde se evidencian los avances y aprendizajes de los niños y niñas.

## ¿Cuáles son sus estrategias para vincular a las familias y/o cuidadores en los procesos de seguimiento desarrollo de los niños y las niñas?



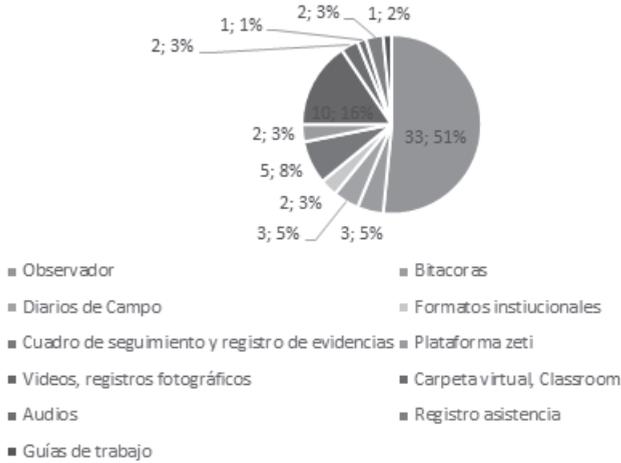
**Figura 17.** ¿Cuáles son las estrategias para vincular a las familias y/o cuidadores en los procesos de seguimiento desarrollo de los niños y las niñas?

**Fuente:** elaboración propia.

Al referirse al instrumento empleado para el registro de los procesos de desarrollo de los niños y las niñas, se identificó que el 51% (33) empleó la observación y registro en el observador, un 16% (10) de registros fotográficos, grabaciones, audios que enviaban por WhatsApp, el 5% (3) utilizó diarios de campo, 5% (3) bitácora 5% (3) documentos institucionales. 3% (2) plataforma Zetti 3% (2) Classroom y carpeta digital, el 8% (6) emplea cuadros de seguimiento y evidencias, el 1% utiliza audios.

Las maestras expresaron que desde la virtualidad promovieron los ambientes pedagógicos desde las estrategias pedagógicas tales como: - Rincones de trabajo, Proyectos y Guías de aprendizajes.

## Desde la presencialidad y virtualidad ¿Cuál en su instrumento de registro para documentar el desarrollo de los niños y las niñas?



**Figura 18.** Desde la presencialidad y virtualidad ¿cuál es su instrumento de registro para documentar el desarrollo de los niños y las niñas?

**Fuente:** elaboración propia.

Es importante mencionar que algunas maestras desde sus casas asignaron un espacio que fue transformado de acuerdo con los proyectos implementados, para ello se apoyaron de videos, dinámicas, diálogo con los padres, y el uso de plataformas y recursos tecnológicos. Estos procesos fueron mediados por la confianza y la escucha.

En cuanto a los ambientes en el hogar, las maestras indican que orientaron a los padres acerca de cómo adecuar un espacio en su casa que fuera agradable al niño y niña y se les mostró y enseñó los beneficios de los ambientes pedagógicos, teniendo en cuenta la iluminación, ventilación, implementos necesarios para que ellos sintieran que ese era su espacio. En este sentido, se utilizaron los recursos que los padres tenían en casa y se propusieron experiencias que les permita explorar el contexto cercano. Desde la casa se exploran las habitaciones, sus juguetes, su ropa, la sala, la cocina con la preparación de alimentos. Se puede decir que en algunas familias se diseñó un espacio como extensión de la escuela donde se crearon ambientes pedagógicos, también es importante mencionar que algunas maestras promovieron la participación de las familias en las experiencias pedagógicas y creación de material didáctico con recursos reutilizables.

En el retorno progresivo a la presencialidad, las maestras expresaron que desean enriquecer los ambientes pedagógicos implementando diversas estrategias, el 22 % (14) tendrán en cuenta los intereses, particularidades y necesidades de los niños y las niñas; el 14% (9) rincones, el 16% (10) ambientan con las producciones de los niños, el 6% (4) refiere la utilización de otros espacios institucionales y comunitarios como el patio, la sala de sistemas, la biblioteca, el parque, actividades al aire libre, la comunidad, la ciudad, generando espacios de múltiples aprendizajes; el 3% (3) proyectos de aula; el 2% (1) responde que, con imágenes en las paredes, carteles para que los niños tengan presentes las normas de bioseguridad; el 2 % (1) menciona que debido a las limitaciones que ha dejado la pandemia no se puede crear unos ambientes pedagógicos más adecuados para los niños, el 2% hace referencia al uso de guías, el 2% (1) manifiesta que “no puede ambientar porque debe reforzar algunos temas”, es preciso mencionar que lo expresado por la maestra no está en correspondencia con el sentido de la educación inicial, pues el sentido no se ubica en la enseñanza de contenidos temáticos.

## Desde la presencialidad ¿Cómo piensa enriquecer los ambientes pedagógicos?

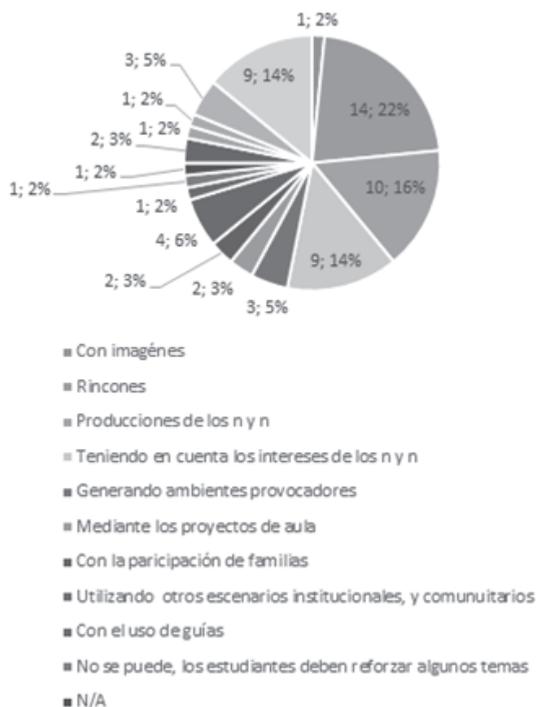


Figura 19. Desde la presencialidad y virtualidad ¿cómo piensa enriquecer los ambientes pedagógicos?

Fuente: elaboración propia.

Como parte de las subcategorías, se esbozan los elementos relacionados con los referentes técnicos de la educación inicial:

### **El arte en la Educación Inicial**

De acuerdo con lo referido por las maestras se ha incentivando el uso de material reutilizable, material para potenciar el desarrollo de habilidades motoras, plastilina, témperas, papel, dibujo libre, baile, expresión corporal, actividades artísticas, experimentación con diferentes texturas, pinturas, música, expresión corporal. Se percibe vinculación del arte en la planeación pedagógica y en el desarrollo de material didáctico.

Algunas experiencias artísticas que se evidenciaron en el acompañamiento in situ, son: la creación de personajes de los cuentos, el dibujo, la expresión corporal, participación de los niños y niñas en el diseño de ambientes pedagógicos conforme a los proyectos que desarrollan, también participan en la elaboración de rincones. En las prácticas de las maestras es frecuente la exposición en murales, carteleras o paredes, de las producciones de los niños y las niñas. No obstante, y como ya se ha referido, las producciones de los niños y niñas están prediseñadas mediante fichas o guías de trabajo que no está en concordancia con los referentes técnicos para la educación inicial.

### **El juego en la Educación Inicial**

Las maestras refirieron que se promueve el juego entre los niños, niñas y sus familias, emplean juegos dirigidos utilizando recursos que los niños y niñas tengan en casa o en la escuela: rompecabezas, encajables, ensartables, juguetes comerciales y creados por ellos con material recuperable, lazos, aros, material para ejercitar el cuerpo, todo en procura de generar momentos agradables con responsabilidad del uso del tapabocas. Las maestras indican que se debe privilegiar el juego en las prácticas pedagógicas como una forma de acoger y provocar a los niños y niñas, movilizar su desarrollo y aprendizaje, expresan que a través de este los niños y niñas aprenden normas sociales, liberan tensiones y resuelven conflictos. En general las maestras consideran el juego como la actividad rectora que permite la socialización y establecimiento de vínculos con el otro de manera natural y pacífica.

## **La literatura en la Educación Inicial**

Las maestras refieren que algunas estrategias empleadas para promover la literatura se encuentran asociadas al texto regalo, la vinculación de un cuento por período académico, la creación de historias, la narración de cuentos, los audiocuentos, los vídeo-cuentos, las adivinanzas, las canciones, las secuencia de cuentos, los picto-cuentos, los espacios para lectura libre de cuentos, las visitas a la biblioteca, también se vinculan a las prácticas pedagógicas los poemas, adivinanzas cantos, las fábulas, las poesías, rimas, trabalenguas, retahílas, adivinanzas, canciones de cuna.; mediante propuestas como el análisis de los cuentos antes, durante y después, secuencias del cuento, tiempo y lugar. Para enriquecer las experiencias pedagógicas algunas maestras utilizan el proyecto del cuento viajero, producción de cuentos, dramatizaciones cortas, expresión con títeres, uso de instrumentos, provocaciones a partir de imágenes, sonidos, movimientos y disfraces.

## **La exploración del medio en la Educación Inicial**

Las maestras promueven el juego libre como medio para interactuar con el entorno natural y con los espacios que la escuela ofrece, es una exploración a través de objetos en el aula, de su capacidad de crear e indagar, partiendo de sus conocimientos previos y situaciones vividas. Las maestras refieren que se diseñaron experiencias para explorar en el entorno hogar con el apoyo de los padres, así como en la institución educativa. Las maestras indican en sus respuestas que las experiencias están planteadas siempre ofreciendo la oportunidad de atender desde el descubrir de sí mismo, de su entorno, de lo nuevo, de lo desconocido a través de actividades creativas que permitan a los niños sorprenderse e indagar.

Las maestras consideran que se deben generar espacios dentro y fuera del aula, en donde los niños experimenten, manipulen, intercambien experiencias, pregunten, degusten, olfatean, observen, formulen hipótesis, hagan inferencias, saquen conclusiones, utilicen materiales concretos que les permita comparar, establecer semejanzas, diferencias, clasifiquen, identifiquen, interpreten y argumenten. También señalan que, al explorar el entorno, el niño se apropia del espacio, de los objetos, de las interacciones con los otros lo que le permite un verdadero aprendizaje.

En sus respuestas enuncian que ha sido interesante cómo en pandemia los niños exploraron en casa materiales cotidianos que se convirtieron en tesoros, mientras que la exploración del medio en las Instituciones Educativas, en este momento sociohistórico, ha sido muy limitado, no obstante, refieren que en todas las actividades se puede explorar con elementos que se encuentran a su alrededor, con la manipulación de diferentes objetos, con el movimiento por el espacio, posibilitar salidas de campo con lupas a observar insectos, que los niños y niñas creen formas con hojas, palitos, piedras, se les facilitan lupas para observar otras especies, manipulación de otros materiales y texturas; de igual manera consideran importante promover ambientes que inviten a los niños y niñas a indagar y experimentar su entorno.

Las maestras refieren que, durante el confinamiento, previeron en la planeación escenarios internos del hogar como: la cocina, el patio, la sala y el jardín. En cuanto a escenarios externos, su barrio para realizar recorridos en familia y conocer lugares de esparcimiento, lugares donde se practique un deporte o actividad artística, lugares de recreación; así mismo, a nivel de la ciudad de Cali, las bibliotecas públicas, el zoológico y sitios turísticos.

Las maestras indican que, en los encuentros sincrónicos, invitaban a los niños a emprender viajes imaginarios y que en ocasiones realizaban encuentros virtuales con otros grupos de la institución, indican que la planeación pedagógica era flexible y acorde con las necesidades de los niños y niñas, empleando materiales que estuvieron a su alcance. Algunas maestras contestaron que no contemplaron escenarios diferentes a los de la casa por el riesgo de contagio y otras que presentaron dificultad para lograr la conexión remota con los niños y niñas.

En suma se puede referir que en los relatos de las maestras, las actividades rectoras se encuentran presentes en la planeación y en el desarrollo de sus intervenciones pedagógicas con los niños y niñas, no obstante, como se ha referido, lo que se encontró durante la observación in situ, es que algunas maestras debido a las medidas de distanciamiento y bioseguridad, evitan propiciar experiencias en que los niños y niñas interactúen con materiales y/o elementos didácticos, lo que supone perpetua, la ruptura entre lo teórico, aquello que se conoce y la realidad de las prácticas pedagógicas.

Siguiendo con el componente pedagógico, el 94% (62) de las maestras manifiestan que las acciones pedagógicas se articulan con el Proyecto Educativo de la institución, desde la misión, visión, valores, principios, el modelo pedagógico y los diferentes proyectos que se gestan al interior de cada Institución educativa. El 98 % (63) de las maestras refieren que las acciones pedagógicas contemplan el contexto de niñas, niños, familias y/o cuidadores. El 98 % (63) responden que se contemplan los Derechos básicos de aprendizaje (DBA) en la planeación pedagógica mientras que el 2 % (1) responden que no los tiene en cuenta.

El 98% (63) responden que en la organización de la práctica pedagógica tiene en cuenta los momentos, indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso, frente a un 2% (1) que responde no tenerlos en cuenta. El 96% (62) de las maestras responden que la planeación pedagógica se ajusta y flexibiliza de acuerdo con los ritmos y particularidades de niñas y niños.

El 94% (58 maestras) refieren tener en cuenta las voces de los niños en la planeación pedagógica, frente al 3% (2) que dicen no tiene en cuenta las voces de los niños y las y las niñas. El 3% (2maestras) no responden. El 96% (62) de las maestras aprovechan los espacios en que niñas y niños dialogan de forma autónoma para hacer intervenciones respetuosas que permitan enriquecer la experiencia pedagógica.

El 95% (61) de las maestras, refieren valorar a los niños y niñas mediante el reconocimiento al potencial individual, frente al 3% (2 maestras) que enuncian no valoran a los niños mediante el reconocimiento de su potencial individual y el 1% (1) de las maestras no responde.

El 96 % (62) de las maestras participantes, realizan planeaciones para fortalecer el cuidado y preservación del medio ambiente. El 94% (60 maestras) enuncian tener en cuenta el fomento de la cultura para la paz, frente a un 6% (4 maestras) que, o no lo tienen en cuenta en la planeación o no respondieron.

El 60% (39) de las maestras mencionan que la planeación se sustenta en los proyectos de aula, 21% (13) en una combinación entre proyectos de área y proyectos de aula, 8% (5) de las maestras refieren que, en guías integradas, el 6% (4 maestra) en secuencias didácticas. 2% (1) en un modelo humanista,

Otro 2% (1 maestra) en el modelo de escuela nueva, 2% (1) refieren tomar varios modelos, Bajo el modelo de Competencias el 2% (1maestra) y el 2% (1) que decide no responder.

Frente a otro tipo de estrategias promotoras del desarrollo integral de los niños y las niñas, el 17% (11) de las maestras responden que trabajan en aspectos como el autocuidado y la salud, refiriéndose específicamente al seguimiento de los esquemas de vacunación, la higiene personal, la importancia de la alimentación, el descanso, la relajación, pausas activas y la vinculación del sector salud en la planeación pedagógica. El 11% (7 maestras) refieren asociar estrategias con los intereses de los niños y niñas. El 6% (4 maestras) enuncian como estrategia promotora del desarrollo los proyectos pedagógicos transversales. En menor proporción emergen en el discurso de las maestras asuntos relacionados con la participación de las familias (3%, 2 maestras), así como estrategias vinculadas con las rutinas diarias, normas y trabajo en casa, procesos socioemocionales, la provocación y la acogida, estrategias en lógica con los DBA, la tecnología, el uso de instrumentos musicales, la resolución de conflictos, la educación física, la educación para la paz. En la siguiente gráfica se explicita la diversidad de estrategias enunciadas por las maestras para la promoción del desarrollo de sus niños y niñas.

## ¿Qué otros aspectos promotores del desarrollo integral se incluyen en su planeación?



Figura 20. ¿Qué otros aspectos promotores del desarrollo integral se incluyen en su planeación?

Fuente: elaboración propia.

Como parte de la propuesta metodológica para la caracterización, además del instrumento que permitió recoger las voces de las maestras, la observación in situ, fue determinante para la comprensión de las realidades de la escuela, de la maestra, de los niños y niñas, y de las prácticas pedagógicas que estaban circulando, por ello, es posible referir frente a este componente pedagógico que algunas de las respuestas enunciadas por las maestras en el instrumento, no se lograron evidenciar en la realidad de las prácticas pedagógicas.

Se identifica una importante figuración de prácticas pedagógicas tradicionales, relacionadas con excesivo uso de fichas prediseñadas, libros y tareas, en perspectiva de la escolarización que pone en tensión los anhelos de la Educación Inicial de Calidad con enfoque de atención integral. No obstante, también se evidencian prácticas más experienciales que denotan la necesidad de continuar fortaleciendo la comprensión, apropiación y significación, en la organización de la práctica pedagógica, de la concepción de infancia, desarrollo integral y educación inicial de calidad que subyacen en documentos orientadores como los referentes técnicos, las orientaciones pedagógicas en educación inicial, el documento 25 del seguimiento al desarrollo, los ejes de la práctica pedagógica, así como elementos esenciales de las Bases Curriculares para la Educación Inicial.

La nueva realidad educativa, que llevó a las maestras a reestructurar su práctica pedagógica desde la mediación tecnológica, poniendo en evidencia las dificultades de algunas de ellas para llevar a cabo experiencias pedagógicas significativas, ha persistido tras el retorno progresivo a la presencialidad, especialmente en aquellas que continúan con niños y niñas en modalidad remota; situación que a la que se suma la atención a los protocolos de bioseguridad y que in situ, reflejan una importante reducción en las interacciones de la maestra con sus niños y niñas, así como un desbalance en las provocaciones que se pueden suscitar en el ambiente pedagógico.

Algunas maestras, acorde con lo recogido en el instrumento, refieren no haber realizado la caracterización de los niños, niñas y sus familias, durante el periodo de trabajo pedagógico en casa mediado por la tecnología, si bien realizaron registro de seguimiento, no lo hicieron con todos los niños y niñas, de hecho, apenas en el regreso a la presencialidad están conociendo a los niños, niñas y sus familias y manifiestan no contar con elementos suficientes para realizar la entrega pedagógica prevista en este grado para el tránsito al primer grado de la básica primaria.

Los relatos de un importante número de maestras de transición reflejan su preocupación por el paso a la primaria, ellas al igual que algunos directivos docentes que participaron de algunos espacios de diálogo, durante el acompañamiento situado, señalan que los niños y niñas que transitaran al otro nivel, no han logrado los niveles en el desarrollo que ellos suponen, se requieren para el grado primero, refieren que este cambio será mucho más crítico para los niños y las niñas, y aducen que los niños y niñas pueden presentar frustraciones al no poder desarrollar ciertos procesos o cumplir con las exigencias.

En coherencia con lo anterior, algunos directivos solicitaron que uno de los fines esenciales de los acompañamientos a las maestras de transición fuera reafirmar y empoderar nuevamente los referentes técnicos en las prácticas pedagógicas de las maestras para poderlos ver representados a nivel institucional en los tránsitos de las niñas y los niños.

**Categoría: Componente Participación Infantil e Interacciones**  
**Subcategoría: Tránsito, articulación y trayectorias educativa**

Frente a este componente se contó con la participación de 61 maestras, de las 92 focalizadas, es decir el 67%. Importante recordar que este ejercicio no contenía la obligatoriedad en la respuesta de ninguna de las preguntas y que uno de los propósitos, en el marco de la apuesta metodológica, era la conformación de redes de confianza para lograr el acompañamiento situado.

Al indagar a las maestras por las formas como han promovido la participación e interacción de sus niños y niñas, el 16% (10) de las maestras refieren que desde el trabajo remoto, propendieron por este derecho mediante los encuentros sincrónicos por google meet o zoom; el 16% (10 maestras) refieren haberlo hecho mediante WhatsApp; el 7% (4 maestras) refieren que propiciaron espacios que permitían la expresión abierta de los niños y niñas, integrando estrategias como la asamblea, manifestación de emociones, diálogo y opiniones. El 15% (9) de las maestras recurrió al juego, la ronda y la literatura, tratando diferentes tipos de textos como cuentos, cartas, tarjetas, recetas, afiches y actividades de integración como pijamadas, desayunos divertidos, cuento regalo entre otras. El 8% (5 maestras) involucró a las familias en las experiencias pedagógicas como una forma de promover la participación; el 3% refiere que lo hizo mediante los intereses de los niños y las niñas; el 7% (4) mediante el diálogo; el 5% (3) por medio de vídeos; el 5% (3)

con uso de guías y presentación de trabajos; el 3% con llamadas. El 3% (2 maestras) deciden no responder y el 2% (1 maestra) refiere que no hizo promoción de interacciones. En el siguiente gráfico se pueden apreciar las formas en que las maestras refieren haber promovido la participación e interacción de sus niños y niñas desde el trabajo mediado por tecnología.

## ¿Cómo ha promovido la Participación e Interacción Infantil desde la virtualidad?



**Figura 21.** ¿Cómo ha promovido la participación e interacción infantil desde la virtualidad?  
Fuente: elaboración propia.

Las maestras refieren en sus respuestas la importancia y valor de los procesos de escucha en las intervenciones de los niños y niñas, respetando los momentos en los que no deseaban hablar, para no forzar su participación, que, durante el periodo de trabajo remoto, fue relevante la generación de acciones que permitieran fortalecer los vínculos afectivos y otras maneras de expresar afecto desde la distancia física.

De igual manera las maestras indican que algunas formas de interacción con los niños, niñas y familias se generaron a partir de invitaciones a participar en las diversas actividades institucionales, especialmente las asociadas con los proyectos pedagógicos transversales, las culturales y los programas virtuales que impulsó la Alcaldía de Santiago de Cali.

Algunas maestras comentan que los niños y niñas que aún se encuentran en casa en trabajo remoto, no han tenido la oportunidad de interactuar con aquellos que han regresado a la presencialidad.

Inicialmente se ha requerido de un ejercicio reflexivo con las familias acerca de la importancia de que los niños se relacionen con otros compañeros, por ello el 90% (56) de maestras ha sensibilizado a las familias o cuidadores sobre la importancia de la participación infantil, en contraste con el 8% (5 maestras) que refieren no haber sensibilizado a las familias frente a la importancia de la participación e interacción de los niños y niñas.

Entre las estrategias señaladas por las maestras, para sensibilizar a las familias en torno a la participación, se encuentran: en un 30% (18) los encuentros con familias; el 27% (16) refiere hacerlo mediante el diálogo y las explicaciones; el 8% (5 maestras) vinculando a las familias en las experiencias pedagógicas; el 3% (2) mediante videos, el 2% (1 maestra) enviando informes a las familias; un 8% (5 maestras) responde que no implementó ninguna estrategia en este sentido.

## Estrategias implementadas para sensibilizar a las familias o cuidadores sobre la importancia de la participación infantil



**Figura 22.** Estrategias implementadas para sensibilizar a las familias o cuidadores sobre la importancia de la participación infantil

Fuente: elaboración propia.

Se identifica en las Instituciones Educativas la organización de los grupos en burbujas<sup>4</sup> para conservar los aforos permitidos y evitar la propagación del virus. También se observa que, se ha dispuesto de los elementos que permiten la higiene de manos y se insiste en el uso de tapabocas durante toda la jornada, constantemente se promueven las medidas de autocuidado. Algunas maestras han privilegiado los juegos en los que participen cantidades reducidas de niños y niñas para cuidar el distanciamiento, integrando juegos y actividades individuales o en grupos pequeños que permitan la interacción pero que asegure el distanciamiento.

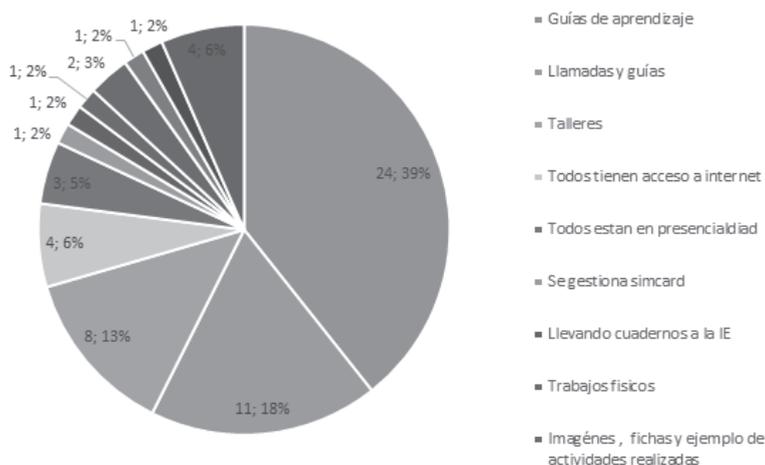
Se observa en la práctica situada que las maestras implementan estrategias propias de la educación inicial como las asambleas, la caja de los tesoros, los talleres, logrando hacer los ajustes correspondientes para cumplir con los protocolos de bioseguridad. Algunas maestras comentan que han recurrido a generar interacción a través de juegos en los que se emplea la voz o las miradas sin que exista contacto corporal.

En cuanto a las estrategias que las maestras han implementado para acompañar a los niños y las niñas que no cuentan con acceso a internet, las respuestas muestran que el 39% (24) de las maestras, refiere utilizar guías de aprendizaje; el 18% (11) enuncia el uso de llamadas telefónicas y también las guías de aprendizaje; el 13% (8 maestras) refieren el uso de talleres; el 3% (2) manifiesta que envían material audiovisual a través de WhatsApp y con porcentaje similar del 2%, lo que equivale a una maestra, surgen estrategias como la gestión de una sim card, la solicitud de trabajos en físico, el uso de imágenes y fichas y la solicitud a las familias de intercambiar el cuaderno para el desarrollo de tareas en casa. En el siguiente gráfico se puede apreciar el importante porcentaje de maestras que refieren las guías y que, en suma, sin tomar en consideración los talleres, que sería importante analizar, suman el 57% de las maestras participantes de esta categoría, lo que reafirma aquello que ya se había mencionado en el componente pedagógico de la predominancia en el uso de fichas prediseñadas.

---

<sup>4</sup> Estrategia definida por la Alcaldía de Santiago de Cali, publicada mediante la circular 4143.010.22.2.1020.015271, brindando las orientaciones metodológicas para la prestación del servicio educativo en presencialidad de las Instituciones Educativas Oficiales del Distrito de Santiago de Cali.

## Estrategias de las maestras han recurrido para acompañar a los n y n que no cuentan con acceso a internet



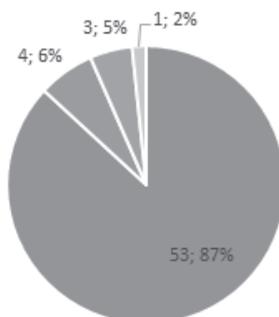
**Figura 23.** Estrategias que las maestras han recurrido para acompañar a los N y N que no cuentan con acceso a Internet

**Fuente:** elaboración propia.

Cuando se presenta un caso de atención a un niño o niña con diversidad funcional el 92% (56) de las maestras manifiestan que solicitan ayuda al profesional de apoyo, dado que consideran que este profesional tiene las competencias necesarias para orientarlas adecuadamente, el 3% (2) responden que no solicitan ayuda al profesional de apoyo y el 3% (2) refiere que nunca se les han presentado estos casos y el 2% (2 maestras) decide no responder.

En este mismo sentido de atención a la diversidad, se indagó a las maestras, si leen o buscan mecanismos de autoaprendizaje, el 86% (53) de las maestras consideran importante leer y capacitarse de manera autónoma para atender la particularidad de cada niño o niña si se llega a presentar; el 5% (3 maestras) refieren que sólo en algunas ocasiones harían el ejercicio de lectura y aprendizaje autónomo; el 7% (4) señalan que no se ha presentado el caso y el 2% (1) no responde.

## Ante casos de n y n con diversidad funcional ¿Lee y se capacita de manera autónoma para atender la especificidad del niño o niña?



■ Si ■ No se ha presentado casos ■ Algunas veces ■ No responde  
**Figura 24.** Ante casos de N y N con diversidad funcional ¿Lee y se capacita de manera autónoma para atender la especificidad del niño o niña?

**Fuente:** elaboración propia.

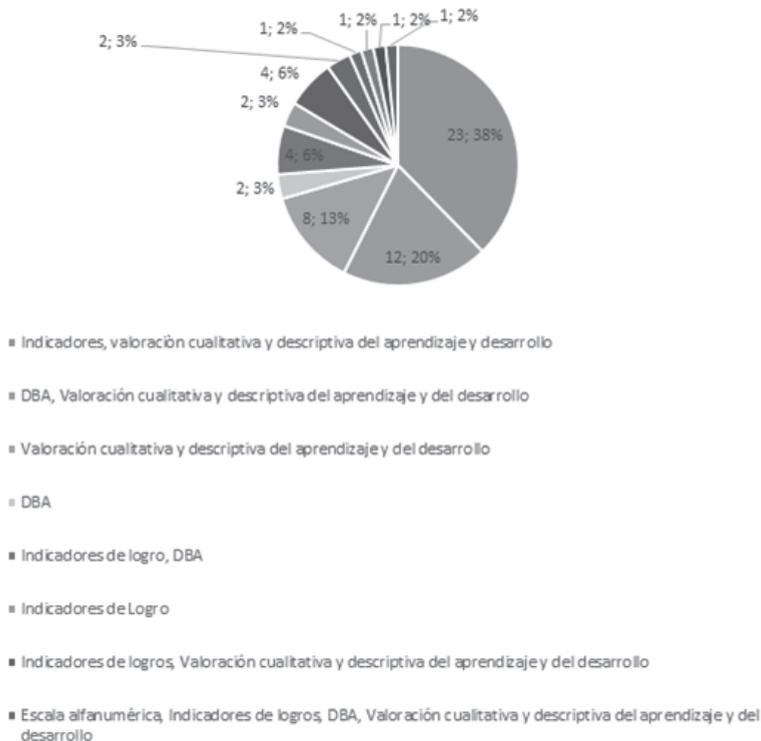
En coherencia con lo anterior, el 82% (50) de las maestras asume el reto de atender a los niños en su diversidad y no contemplan la posibilidad de solicitar a los directivos que el niño o niña sea recibido en otro grupo, pues, consideran que es necesario fomentar procesos de inclusión; no obstante, el 18% (11) de las maestras manifiestan que dialogarían con directivos para realizar cambio de grupo al niño o niña dependiendo de las condiciones que esté presentando, si su edad y comportamiento están interfiriendo con la dinámica del grupo.

Así mismo, de las maestras participantes, el 93% (57) consideran importante, para el desarrollo integral de los niños y las niñas, crear estrategias y establecer compromisos con las familias o cuidadores en procura del desarrollo integral de los niños y niñas, pues, manifiestan que el trabajo mancomunado es fundamental para su progreso y resaltan la importancia de trabajar en equipo para obtener mejores resultados. No obstante, y aunque con bajo porcentaje, aún se hace referencia a que no es importante la creación de estrategias y compromisos con las familias en estos casos, pues, éstas no apoyan mucho el proceso.

Conforme con lo anterior, al indagar acerca de cómo lleva a cabo el seguimiento y valoración de los niños y las niñas, las respuestas de las maestras muestran que el 73% (45 maestras) tiene en cuenta los Derechos

Básicos de Aprendizaje (DBA); el 57% (35) refiere usar los indicadores de logros; el 7% (4 maestras) emplean escala alfanumérica y el 15% (9 maestras) señala que tiene en cuenta la valoración cualitativa y descriptiva del desarrollo y aprendizaje. En el siguiente gráfico se pueden apreciar las distintas combinaciones referidas por las maestras para el seguimiento y valoración de los niños y niñas.

## De acuerdo con lo anterior cómo lleva a cabo el seguimiento y valoración de los niños y las niñas:



**Figura 25.** De acuerdo con lo anterior, ¿cómo lleva a cabo el seguimiento y valoración de los niños y las niñas?

**Fuente:** elaboración propia.

En cuanto a las estrategias pedagógicas que las maestras utilizan para que los niños, niñas, familias y/o cuidadores comprendan la importancia del reconocimiento y respeto por la diversidad, el 23% (14) de las maestras refiere que la estrategia implementada combina el Diseño Universal de Aprendizaje - DUA, el Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR, la escuela de padres, los talleres, la Planeación pedagógica diversa, la adaptación de ambientes y experiencias de aprendizaje. En la siguiente gráfica se pueden apreciar las

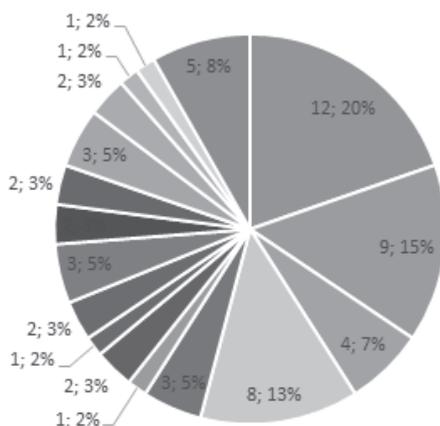


Frente a los procesos para favorecer la de articulación y acompañar los tránsitos que contribuyan al fortalecimiento de las trayectorias educativas de los niños y las niñas, las maestras refieren en un 20% (12) el desarrollo de la entrega pedagógica; el 15% (9 maestras) enuncian la realización de actividades conjuntas con la maestra del grado primero; el 7% (4 maestras) señalan como estrategia el empalme con la maestra de primero que acompañan con la entrega de un informe académico. El 14% (8 maestras) relatan que trabajan mediante la propuesta institucional; el 5% (3) de las maestras dice que la estrategia son las reuniones con los docentes, otro porcentaje igual dice que vinculando a las familias; el 3% (2) refiere la integración de competencias, otro porcentaje igual señala que realizan seguimiento a los avances de los niños y las niñas o que realizan diagnóstico inicial o que visitan los niños y niñas del grado primero y con un porcentaje del 2% (1 maestra por cada estrategia) figuran respuestas en cuanto a no contar con un proceso establecido en la Institución, usar guías y planeación curricular o elaborando informe del grupo al finalizar el año escolar. El siguiente gráfico muestra la diversidad de respuestas de las maestras en esta subcategoría y la predominancia de la entrega pedagógica, aunque con importantes desafíos aún por construir y apropiar.

Teniendo en consideración la importante incidencia del contexto y las interacciones con el entorno, en el desarrollo integral de los niños y las niñas, se preguntó a las maestras acerca de lo que ellas consideran como un riesgo en la zona donde se encuentra ubicada la Institución Educativa Oficial, encontrando que el principal riesgo son las vías de alto tráfico con un 43% (26 maestras); con menores porcentajes se encuentra: contaminantes, referido por 18 maestras (30%); rellenos sanitarios (basureros), señalado por 13 maestras (21%); peligro de inundación, enunciado por 11 maestras (18%); batallón o estación de policía, señalado por 4 maestras (7%); redes de alta tensión expuestas o deterioradas, referido por 2 maestras (3%).

En cuanto a los riesgos de orden psicosocial que inciden en el desarrollo integral de los niños y las niñas, las maestras identifican: riesgo familiar (consumidores, miembros al margen de la ley, violencia intrafamiliar, disfunción familiar, antecedentes de abuso sexual, entre otros), enunciado por 34 maestras (56%). Venta de sustancias psicoactivas: 33 maestras (54%); Bandas delincuenciales: 30 maestras (49%); Fronteras invisibles: 25 maestras (41%) y finalmente la falta de acceso a servicios de salud y saneamiento ambiental: 6 maestras (10%)

## ¿Cómo lleva a cabo los procesos de articulación, tránsitos y trayectorias educativas de los niños y las niñas?



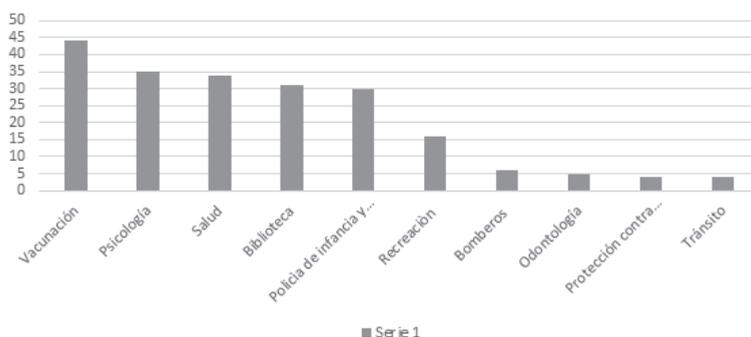
- Realizando Entrega pedagógica
- Realizando actividades conjuntas con la maestra de primero
- Haciendo empalme con la maestra de primero, entrega de informe académico
- Mediante la propuesta institucional
- Por medio de reuniones con los docentes
- Elaborando informe del grupo, al finalizar el año escolar
- Nunca ha realizado el proceso
- No hay un proceso establecido en la IEO
- No aplica
- No sabe, no responde
- Realizando seguimiento de los avances de los n y n
- Realizando diagnóstico Inicial
- Vinculando a las familias
- Visitas de los n y n del grado transición a básica
- Por medio de guías y planeación curricular
- Integración de competencias

**Figura 27.** ¿Cómo lleva a cabo los procesos de articulación, tránsitos y trayectorias educativas de los niños y las niñas?

**Fuente:** elaboración propia.

Frente a las alianzas con instituciones del sector para la atención integral de las niñas y los niños, las maestras identifican que las relaciones interinstitucionales se presentan con mayor énfasis en los siguientes campos y/o escenarios: vacunación: 44 maestras (72%), psicología: 35 maestras (57%), salud: 34 maestras (57%), biblioteca: 31 maestras (51%), policía de infancia y adolescencia: 30 maestras (49%), nutrición: 20 maestras (33%), recreación: 16 maestras (26%), apoyo familiar: 11 maestras (18%), bomberos 6 (10%), odontología: 5 maestras (8%), protección contra peligros físicos: 4 maestras (7%), tránsito: 4 maestras (7%).

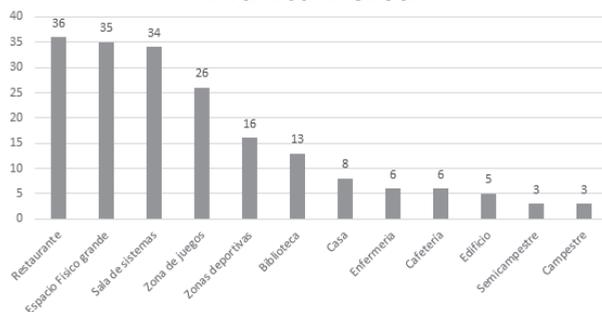
## Alianzas con instituciones del sector para la atención integral



**Figura 28.** Alianzas con instituciones del sector para la atención integral  
Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los ambientes de aprendizaje las maestras hacen referencia a la planta física de la sede donde laboran y refieren las siguientes características: restaurante: 36 maestras (59%); espacio físico grande: 35 maestras (57%), sala de sistemas: 34 maestras (56%), zona de juegos: 26 maestras (43%), zona deportiva: 16 maestras (26%), biblioteca: 13 maestras (21%), casa: 8 maestras (13%), enfermería: 6 maestras (10%), cafetería: 6 maestras (10%), edificio: 5 maestras (8%), semi-campestre: 5 maestras (8%), campestre: 3 maestras (5%).

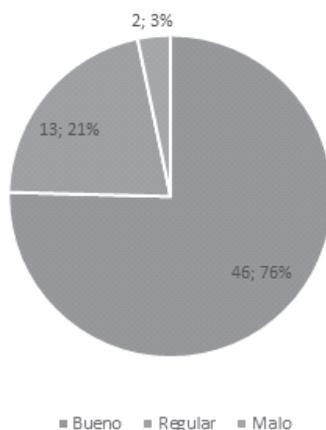
## Planta física



**Figura 29.** Planta física  
Fuente: elaboración propia.

Las maestras refieren en cuanto a los ambientes seguros, protectores y acogedores que, el estado general de la infraestructura de los salones en transición es: bueno 76% (46), regular 21% (13) y malo 3%. (2). En estos espacios se presentan, principalmente, las siguientes características: el 75% (46) de las maestras refieren que los muebles son adecuados. El 66% (41) de las maestras refiere que los salones cuentan con batería sanitaria y lavamanos. El 57% (35) de las maestras refiere Iluminación natural. El 49% (30) de las maestras refiere contar con material en buen estado. El 45% (28) de las maestras refiere contar con material al alcance de todos. El 43% (26) de las maestras refiere tener ambiente intencionado. El 43% (26) de las maestras refiere tener ambiente organizado según características del desarrollo. En términos generales, las maestras valoran positivamente la infraestructura física de los espacios educativos de sus niños y niñas de transición.

## Infraestructura de los salones



**Figura 30.** Infraestructura de los salones  
Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las zonas comunes las maestras indican que el estado general de su infraestructura es: bueno (62%), regular (36%) y malo (2%). En las zonas comunes las maestras refieren las siguientes características: Iluminación natural: 42 maestras (70%). Ventilación: 33 maestras (55%). Higiene: 30 maestras (50%). Señalización: 28 maestras (47%). Ambiente intencionado: 13 maestras (22%). Rampas y pasamanos: 11 maestras (18%).

En relación con las zonas de recreación y deporte las maestras consideran que el estado general de su infraestructura es: bueno 47% (29), regular 46% (28) y malo 7% (4). Estos espacios presentan las siguientes características: El 61% (37) de las maestras refiere que las zonas de recreación y deporte cuenta con Iluminación natural. El 41% (25) indica que es apropiada para la infancia. El 39% (24) que cuenta con ventilación: 24 maestras. Higiene: 19 maestras (31%). Señalización: 15 maestras (25%). Ambiente intencionado: 11 maestras (18%). Rampas y pasamanos: 9 maestras (15%).

En cuanto a la zona de comedor y/o cafetería las maestras refieren que el estado general de su infraestructura es: bueno (44%), regular (46%) y malo (9%).

En relación con los baños, las maestras expresan que el estado general de su infraestructura es: bueno 54 % (33), regular 44 % (27), malo 2% (1), Las maestras refieren que los baños presentan las siguientes características: El 67% (41) de las maestras refieren que los baños son adecuados para la Primera Infancia. El 51% (31) de las maestras refieren que los baños cuentan con Higiene. El 34% (21) de las maestras indica que los baños cuentan con Iluminación natural. El 34% (21) de las maestras indican que los baños cuentan con ventilación. El 28% (17) señala que los baños son seguros. El 26% (16) de las maestras refiere que los baños cuentan con señalización. El 4% (3) de las maestras refiere que los baños Instalaciones eléctricas expuestas. El 3% (2) de las maestras indica que los baños tienen rampas y pasamanos.

Frente a la categoría: componente participación infantil e interacciones, se pudo identificar que, justificado en el momento coyuntural, las maestras no lograron realizar la caracterización de los niños y las niñas, sin embargo, la mayoría de las maestras refiere haber logrado consolidar un acercamiento con las familias. No obstante, se percibe resistencia de algunas familias para el retorno a la escuela, esto incide en los procesos sociales de los niños y las

niñas, pese a que las maestras emplean llamadas, video llamadas y audios de WhatsApp, inquieta que los niños y niñas que se encuentran en trabajo remoto no ha retornado a los necesarios espacios de socialización e interacción.

## **CAPÍTULO IV: Inconclusiones**

## **Fase: Investigar, evaluar y transformar**

En lógica del andamiaje metodológico y en la convicción que sólo los ejercicios de reflexión y autoevaluación permiten la consolidación de acciones para la transformación de las prácticas pedagógicas, se enuncian algunos elementos a manera de inconclusiones, es decir, apartados que pueden generar nuevas preguntas o que podrían ser analizados desde otras perspectivas.

Las nuevas dinámicas surgidas a partir de la pandemia Covid-19 han configurado un escenario distinto en el campo de la educación y en muchos otros espacios de las vidas de las niñas y los niños, maestras y familias. Algunas de estas dinámicas aún poco estudiadas analizadas o investigadas, lo cual representa un nuevo reto para los procesos educativos.

Algunas maestras acompañaron de manera más cercana lo que acontecía al interior de las familias y de las cotidianidades de los niños y las niñas, pues, la situación de pandemia y las movilizaciones sociales sirvieron para reconocer la realidad de los hogares de los niños y las niñas. En general existe interés por parte de las maestras en identificar el contexto en el que habitan los niños y las niñas para apoyar algunas problemáticas sociales derivadas de las particularidades de su situación.

Se percibe la huella del momento sociohistórico y se evidencia que en algunas familias se han presentado situaciones más difíciles de resolver que han derivado en mayor fragilidad en los procesos de aprendizaje de las niñas y niños, esto sin tratar de manera profunda las posibles brechas en el aprendizaje, en el mismo desarrollo de los niños y las niñas y en las nuevas formas de vulneración de sus derechos.

Se reconoce que la conectividad y el acceso a internet han significado para algunas familias una barrera en el proceso de aprendizaje de sus hijos, pues, no todas cuentan con conexión o con los dispositivos necesarios. Adicionalmente, las personas o adultos que acompañan a los niños y niñas en la educación en casa, en algunos casos no cuentan con los conocimientos básicos para generar un ambiente de aprendizaje apropiado desde casa.

Las formas de interacción al interior de las instituciones educativas se han modificado y los procesos de socialización presentan cambios que plantean

algunas barreras en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las niñas y los niños, asociadas, principalmente, con las formas de comunicarse y generar contacto con “el otro” y con “lo otro”.

Para algunas maestras encontrarse nuevamente en los espacios de la escuela supuso sensaciones de temor, angustia e incertidumbre frente a su bienestar y condiciones de salud, esto ha permeado el ambiente de la escuela, haciéndola parecer distante y en ocasiones ajena, ya que la alegría, las risas, el bullicio, los gritos y llantos de las niñas y los niños aún no inundan las plantas físicas de las instituciones y en algunos espacios las voces de los niños y las niñas se perciben sin eco.

Las nuevas dinámicas, producto del distanciamiento y los protocolos de bioseguridad, que replantean los encuentros, el contacto físico y modifican la manera de ofrecer las prácticas pedagógicas, han sido el escenario para gestar nuevas formas de encuentros sensibles entre niños y niñas, maestras y familias, fortalecido redes solidarias entre la comunidad educativa en un intento por afrontar colectivamente la situación.

Respecto a la apuesta educativa mediada por tecnología, tanto maestras como familias se han visto en la necesidad de adquirir o fortalecer conocimientos digitales para ofrecer ambientes de aprendizaje adecuados para las niñas y niños, tanto en instituciones educativas como en casa.

Siendo el desarrollo integral, eje de la educación infantil, es necesario seguir avanzando en la apropiación de concepciones en lógica de potenciales del desarrollo humano para lograr prácticas pedagógicas pensadas para potenciar el desarrollo y aprendizaje; pero también es importante reflexionar en clave de las posibles afectaciones al desarrollo y como las prácticas pedagógicas deben no solamente reconocerlas, sino acompañarlas.

Dado el momento coyuntural y la alta exposición de los niños y niñas a los artefactos tecnológicos, se hace necesario regular los tiempos y los espacios para su uso y evitar prácticas centradas en la homogenización del comportamiento de los niños y las niñas o el entretenimiento que contradicen la perspectiva de derechos y participación infantil.

En coherencia con lo anterior, mantener la reflexión abierta y constante sobre la concepción de infancia, toda vez que, en una cultura como la nuestra, los

discursos y las prácticas perpetúan la perspectiva de minusvalía o adulto en miniatura que debe seguirse transformando hacia una concepción de infancia como fenómeno social y diverso.

En perspectiva de derechos, comprender el momento sociohistórico y el impacto que éste ha tenido sobre el desarrollo de los niños y las niñas, para generar desde la equidad, el reconocimiento y la participación en la escuela, prácticas pedagógicas significativas.

Se identifica que las maestras han generado vínculos de confianza con la familia, haciéndolos aliados en las prácticas pedagógicas, mismas que, trascendieron del entorno educativo al entorno hogar, un logro para el necesario acompañamiento en los procesos de desarrollo de los niños y las niñas.

El modelo de acompañamiento situado que se implementó, desde el enfoque apreciativo, contribuye con el fortalecimiento de la práctica pedagógica, y en este sentido, fortalece las estrategias pedagógicas que emergen para dar respuesta a los procesos de aprendizaje y desarrollo integral de los niños y niñas en pertinencia con el momento sociohistórico

Determinantes los espacios para la reflexión en torno a la implementación de estrategias pedagógicas emergentes y su relación con la organización de la práctica pedagógica, para hacer de cada experiencia, una vivencia memorable para los niños y las niñas, donde el ambiente, la intención, la provocación y la significancia representan el movilizador para los aprendizajes.

Si bien la complejidad del confinamiento generó el uso excesivo de fichas prediseñadas, es necesario retomar la comprensión de la educación inicial de calidad y brindar a los niños y niñas las oportunidades para el desarrollo de propuestas pedagógicas que faciliten la exploración del medio, la creatividad, el juego y la socialización. No obstante, los factores sociales y las brechas en el acceso a los medios electrónicos requeridos para el desarrollo de actividades mediadas por la tecnología influyeron en que las maestras recurrieran a esta estrategia para que los procesos de aprendizaje no se detuvieran.

Posibilitar diversas formas de expresión y lenguajes artísticos en las prácticas pedagógicas permite reconocer las voces de los niños y de las niñas, a partir de

esta escucha y participación, se identifican sus intereses e inquietudes, aspecto importante en la planeación pedagógica.

Llama la atención el desajuste que la nueva realidad generó en los procesos de las maestras con sus niños y niñas, particularmente en acciones pedagógicas de inmenso valor como la caracterización, el seguimiento al desarrollo y los procesos encaminados a articular acciones para acompañar los tránsitos educativos; si bien es comprensible la tensión por el desarrollo de protocolos y por la mediación con la tecnología, la esencia de los procesos en la educación infantil, no se resume en el desarrollo de actividades, es la suma de acciones intencionadas en procura del desarrollo integral y la participación. Este será un aspecto para seguir indagando.

La socialización como plataforma para el desarrollo de la autonomía, para las interacciones y para el logro de habilidades y aprendizajes de los niños y niñas, cobró especial valor en el retorno progresivo a la presencialidad, también como una manera de acoger y aliviar las huellas dejadas por el confinamiento y el estallido social.

En coherencia con lo anterior, la comprensión del cuerpo como territorio se convierte en un llamado a la reflexión-investigación-actuación sobre el habitar-se y ser conscientes de las potencialidades de las que estamos dotados como individuos sociales y diversos, ya que, en múltiples ocasiones, los niños y las niñas se reconocían desde el miedo y los impedimentos para explorar debido a los protocolos de bioseguridad y las restricciones para la interrelación con sus pares como medio de protección.

En aras de seguir aportando a las trayectorias educativas, es indispensable continuar con el fortalecimiento de los procesos institucionales que las favorecen, a fin de realizar un trabajo articulado y mancomunado que permita acoger y acompañar a los niños, niñas y sus familias en el tránsito. Se hace indispensable que la entrega pedagógica sea un garante del acompañamiento de los tránsitos educativos, de tal manera que las acciones pedagógicas que se realicen tengan el respaldo institucional y le apuesten a la transformación de las prácticas pedagógicas de las maestras.

Es indispensable que las instituciones educativas continúen fortaleciendo su Proyecto Educativo Institucional – PEI para que los estructurantes planteados

respondan a las necesidades contextuales y a los cambios del momento socio histórico, dotando de sentido los procesos para la resolución de conflictos y la comprensión de los desafíos de una sociedad cada vez más cambiante que reconoce la infancia como un fenómeno social y diverso.

En ese mismo sentido el PEI debe dar continuidad a propuestas institucionales que recojan las voces de los diferentes actores garantes del desarrollo integral de los niños y las niñas, de manera tal que, desde las diferentes perspectivas, se favorezcan los procesos de caracterización, acogida, seguimiento al desarrollo y aprendizaje, planeación conjunta entre maestras y maestros y vinculación de las familias para que desde las prácticas pedagógicas se generen estrategias de intervención que respondan a la diversidad de los niños y las niñas y sin dejar de lado los cambios que a nivel poblacional ha tenido el país y la región debido a los acontecimientos sociales de los diferentes países de América Latina que han obligado a miles de millones de familias a buscar refugio en países hermanos.

Es importante que las instituciones educativas sigan trabajando en procura de generar las acciones necesarias para la permanencia educativa de los niños y niñas, brindando espacios y ambientes seguros y protectores desde la promoción de una infraestructura adecuada y con accesibilidad para responder a las necesidades desde la diversidad. Así mismo, es un llamado al fortalecimiento en los procesos de cualificación de las maestras y maestros de manera tal que se garanticen las condiciones humanas para la atención a la diversidad, lo cual implica que se realicen seguimientos donde se haga evidente la aplicación de los conocimientos y que estos no se conviertan en procesos sistemáticos como respuesta a una solicitud contextual.

Por último y no menos importante, es indispensable que los directivos docentes continúen su cualificación en la comprensión del sentido de la educación inicial desde las políticas públicas de atención integral a la primera infancia para que, de esta manera, sigan siendo garantes de los ajustes curriculares y transformaciones en las prácticas pedagógicas.

### **Fase: Analizar y socializar**

Se reconoce que los cambios devenidos con la pandemia, han generado unos impactos que todavía son inciertos, de allí la necesidad de reflexionar sobre

algunos hallazgos que se dieron a partir de la observación, el diálogo y la escucha pedagógica con las maestras y que se sustenta desde la postura de diferentes autores y organizaciones.

**Vinculación de la familia a los procesos de formación de los niños y niñas:** la responsabilidad de orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus hijos generó tensión en las familias debido a que empezaron a identificar desde la experiencia, los diferentes tipos de aprendizaje, porque, a pesar de que las maestras guiaban los procesos desde la mediación tecnológica, sentían que no había avances en el desarrollo psicomotor y del lenguaje de los niños y las niñas, en ese sentido, el ámbito escolar, la familia y la forma en que esta actúe en función de la formación de los niños tiene diversos impactos, uno de ellos se asocia con los aprendizajes (Pizarro & otros, 2013). Este pese a ser un reto a seguirse construyendo es uno de los elementos de mayor valía en esta experiencia para el reconocimiento de las prácticas en el periodo seguido al confinamiento.

La familia, la Escuela, la comunidad, fueron uno en medio de las crisis y juntos, pese a las complejidades se acompañaron, se escucharon, se tendieron una mano en lógica de un propósito común, el bienestar, la tranquilidad y la seguridad de sus niños y niñas. Desde la perspectiva reflexiva es también un llamado a las tradicionales estrategias para la participación de la comunidad educativa en la vida de la escuela, es el momento de reinventarse esas interacciones, esos vínculos y las formas en que se comprende la participación genuina como un derecho en un contexto donde día tras día se debe luchar por lo fundamental, por la dignidad y por lo que nos representa como seres humanos. Sin duda no existen métodos definidos que funcionen igual en cada caso, lo que, si es real, es que cada escuela debe reconocerse en su particularidad y seguir construyendo su propio tejido como-unidad.

**Los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas durante el confinamiento:** desde las voces de las maestras, el precepto inicial se direccionaba a afirmaciones que establecían “retrocesos e involuciones” con relación al lenguaje y los procesos de autonomía, hecho que llevó a que algunas maestras determinaran que “en pandemia los niños y las niñas no habían tenido procesos de desarrollo, por lo cual era imposible avanzar en lo esperado para el año lectivo”.

Si bien y acorde con la investigación de Álvarez-Amado y Barragán-Pérez (2022):

la realidad es que no se cuenta con suficiente información para contestar el verdadero efecto de la pandemia en el desarrollo del lenguaje” (...), “es una realidad que la pandemia ha tenido un impacto clínico en la salud mental de los niños” (...). “Las recomendaciones específicas al desarrollo del lenguaje indican que sus potenciales efectos negativos deben ser tomados en cuenta seriamente. (Álvarez-Amado y Barragán-Pérez, 2022, p. 452)

Así mismo, emerge una especial atención por las habilidades corporales de los niños y las niñas ya que, en el retorno progresivo a la presencialidad, las maestras referían dificultades en el desarrollo de las experiencias pedagógicas que implicaran salto, equilibrio, desplazamiento, lateralidad, direccionalidad, orientación y organización espacial, procesos de oscilación, agarre y habilidades óculo manuales.

Frente a este aspecto la teoría refiere que “las actividades físicas de un niño y todo ser humano se enmarcan en un sistema simbólico. Es en el cuerpo en donde nacen y se reproducen los sentidos que dan base a la existencia individual y colectiva; el cuerpo constituye la base de la relación con el mundo, el lugar y el tiempo en el que el existir se hace materia a través del rostro singular de una persona” (Rodríguez, 2021. p.111).

En esta lógica de desarrollo, la escuela y particularmente las maestras de transición, deben poner en su intención pedagógica, propuestas que promuevan y potencien el desarrollo motor y del lenguaje, reconociendo las posibles brechas o afectaciones y con ello planeando propuestas en las que el cuerpo y las diferentes formas de expresión contribuyan a esta necesidad. Aquí será de vital importancia lograr caracterizar y hacer seguimiento al desarrollo para reconocer los avances, retrocesos y conquistas. Será importante también, dar lugar a los nuevos objetos que hacen parte la cotidianidad (tapabocas, careta, guantes, alcohol y desinfectante) se convierten en elementos indispensables para el desarrollo de las experiencias con los niños y las niñas, que no solo les enseña una nueva manera de comunicarse y de interactuar sino también de proteger la vida misma.

**La brecha entre la teoría y la práctica:** si bien, desde las diferentes instituciones educativas se plantean apuestas para la implementación de los Referentes Técnicos y esto ha sido una apuesta desde el Ministerio de Educación y la administración del Distrito de Santiago de Cali, es necesario que su ejecución se contextualice y reflexione de cara a las realidades de cada territorio y que estos no se queden en el análisis y el debate constante, sino que, por el contrario, sean evidentes desde el discurso y quehacer de los y las maestras.

Lo anterior, exige que las maestras se empoderen desde el ser y hacer de los referentes y que no se conviertan en retóricas aisladas del acto educativo, lo cual, a su vez implica minimizar la deuda histórica que tenemos las maestras de educación inicial con el desarrollo de investigaciones que den cuenta de cómo se pueden hacer transformaciones cuando la teoría y la práctica circundan en un mismo espacio.

Es importante recordar que en el 2006 a través del Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 del 2006) el país reconoce el derecho al desarrollo integral y establece la educación inicial como un derecho impostergable de los niños y las niñas menores de 6 años. Más adelante, la Política de Estado para la Atención Integral a la Primera Infancia, de Cero a Siempre (Ley 1804 del 2016) logra materializar los avances normativos y técnicos, así como la postura y comprensión que tiene el Estado colombiano sobre la primera infancia. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN, 2017), de esta manera, los Referentes Técnicos para la Educación Inicial en el marco de la Atención Integral, por medio de sus orientaciones, guían y ofrecen a las maestras criterios teóricos y metodológicos que les permiten resignificar sus prácticas pedagógicas en favor del desarrollo integral de los niños y las niñas, más aún en el momento de reestructuración que están llamadas a hacer las instituciones educativas debido a la pandemia.

**Un llamado a la construcción de ciudadanía y participación en la infancia:** teniendo en cuenta los acontecimientos del denominado estallido social en Colombia, especialmente los ocurridos en la ciudad de Cali, sumado a las realidades en cuanto a desplazamientos y migración, se requiere que desde la educación inicial se implementen acciones pedagógicas para la construcción de una cultura por y para la diversidad, en la que se enseñe y se aprenda a reconocer y valorar la diferencia, en la que se ofrezcan oportunidades desde la

equidad y en la que cada niño, niñas y familia tenga un lugar genuino de participación en la Escuela.

Los desafíos referidos anteriormente requieren una comprensión situada de la formación integral dando un lugar de importancia a la salud mental de maestras, niños, niñas y familias y donde se otorguen sentidos a la capacidad sensible de cada uno desde lo humano, lo social, lo político y lo emocional. De alguna manera, el acompañamiento situado realizado en el 2021, con el retorno progresivo a la presencialidad, recopila y visibiliza los sentires y haceres de las maestras desde las transformaciones que trajo consigo la misma, aspectos que por supuesto, pueden ser puntos de partida para próximas intervenciones y referente para la comprensión de las prácticas pedagógicas que subyacen en el grado transición y que denotan como la escuela es un escenario vivo donde se entreteje al cultura, se abraza lo sensible y se construye humanidad.

## Anexos

### Anexo 1. Instrumento de observación y sistematización de experiencias

¿Qué es sistematización de experiencias pedagógicas?

La sistematización de experiencias pedagógicas es la recopilación de aprendizajes críticos de nuestras experiencias, teniendo en cuenta procesos históricos y sociales que están en permanente cambio. Es importante que las experiencias relatadas de los acompañamientos a las maestras, sean reflexivas desde el enfoque apreciativo y el rol del par educativo que identifica y dinamiza las realidades del contexto a partir del reconocimiento del sujeto.

Aspectos a tener en cuenta en la sistematización de experiencias

- Condiciones de contexto o momento histórico en que se desenvuelven.
- Acciones intencionadas que realizamos las personas con determinados fines o inintencionadas que se dan sólo como respuesta a situaciones (aprendizaje colaborativo).
- Reacciones que se generan a partir de dichas acciones.
- Resultados esperados o inesperados que van surgiendo.
- Percepciones, interpretaciones, intuiciones y emociones de los hombres y las mujeres que intervenimos en él.
- Relaciones que se establecen entre las personas que somos sujetos de estas experiencias.

---

<sup>5</sup> Jara, O. (2021). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Recuperado de: [http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6\\_JAR\\_ORI.pdf](http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf)

FORMATO DE OBSERVACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS	
Fecha:	Ubicación geográfica:
Nombre de la asesora pedagógica:	Número del acompañamiento:
Institución educativa:	Sede:
Jornada:	Grado:
Nombre de la maestra:	Número de niños y niñas:
Nombre de la experiencia:	Objetivo de la experiencia:
¿Quiénes participaron?:	Tiempo utilizado:

Categorías Categorías y subcategorías planteadas desde el instrumento de caracterización.	¿Qué hice hoy? Análisis y reflexión de la intervención, lo observado y vivenciado dentro del espacio pedagógico.
<b>Reconocimiento de la maestra Subcategoría: Momento socio histórico</b> (aspectos que se puedan recoger desde el ser de la maestra y su práctica pedagógica, teniendo en cuenta cómo el momento socio histórico es un eje transversal dentro de los procesos enseñanza, aprendizaje y desarrollo integral de los niños y las niñas) <a href="https://forms.gle/akL1kQzyv15LnzGC8">https://forms.gle/akL1kQzyv15LnzGC8</a>	
<b>Componente psicosocial Subcategoría: seguimiento emocional</b> (recopilación del seguimiento al desarrollo emocional de la maestra, los niños, las niñas y sus familias desde la institucionalidad y la individualidad del quehacer de la maestra dentro de sus prácticas pedagógicas, es decir, evidenciar cómo la maestra los aborda y acompaña desde las experiencias que propone) <a href="https://forms.gle/hurPXhSjj5oZFSfz7">https://forms.gle/hurPXhSjj5oZFSfz7</a>	
<b>Componente pedagógico Subcategoría: diversidad, mediación tecnológica, planeación, referentes técnicos, ejes de la práctica pedagógica, entre otros</b> (recopilación de aspectos que permitan fundamentar los ítems que hacen parte de la subcategoría y cómo estos se llevan a cabo de manera individual y transversal, por ejemplo, frente a la mediación tecnológica, dar cuenta del conocimiento que la maestra tiene o no en estas y de qué manera los articula a sus prácticas pedagógicas. Así mismo, aspectos como la incorporación del PIAR frente a la atención de niños y niñas con diversidad funcional y/o casos excepcionales) <a href="https://forms.gle/kaayCkuZovZNRuUC8">https://forms.gle/kaayCkuZovZNRuUC8</a>	
<b>Participación Infantil e Interacciones Subcategoría: Tránsito, articulación y trayectorias educativas</b> (deben tenerse en cuenta aspectos como la entrega pedagógica, si se tienen proyectos de aula e institucionales que fortalecen estos procesos, cómo se articula a la familia, maestros y diferentes actores que hacen parte de los tránsitos educativos que vivencian las niñas y los niños; esto, partiendo de su rol participativo y activo dentro de los procesos y de las interacciones que les posibilitan sus relaciones consigo mismos, sus pares y adultos) <a href="https://forms.gle/xBd2nhYXn1L38sSi7">https://forms.gle/xBd2nhYXn1L38sSi7</a>	
<b>Resultados</b> (desde la observación, reflexión y análisis que la tutora realice a partir de los acompañamientos a las maestras, teniendo en cuenta aspectos implícitos y explícitos –lectura del todo-)	
<b>Observaciones e impresiones</b> (desde las voces de las maestras, los niños y las niñas)	
<b>Evidencias</b> (fotografías)	

## Referencias

- Afanador, M.I.; García, B. y Hermann, S. (2018). Diario de una experiencia significativa: Una apuesta didáctica para las transiciones educativas. Sello editorial Publicar- T, Tecnológico de Antioquia. Recuperado de: [https://issuu.com/boletin\\_marcad\\_tdea/docs/experiencias\\_significativas\\_en\\_educ](https://issuu.com/boletin_marcad_tdea/docs/experiencias_significativas_en_educ)
- Afanador, M.I.; García, B. y González, L. M. (2017). Transiciones significativas: resignificando las prácticas de aula en transición y primero. Cali, Colombia
- Afanador, M.I.; Hermann, S. y Barona, K. (2018). Transitando en la Educación Inicial: Una propuesta territorial centrada en el desarrollo integral. Cali, Colombia.
- Afanador, M.I.; García, B. Hermann, S. y Barona, K (2020). Transiciones Educativas Significativas: Una propuesta de entrega pedagógica centrada en el desarrollo infantil. Cali, Colombia
- Afanador, M.I.; García, B. y Cardona, D. (2022). La Jornada Única y el Plan de Mejoramiento Institucional: realidades y desafíos para su articulación. Cali, Colombia.
- Álvarez-Amado y Barragán-Pérez (2022). A propósito de la pandemia COVID-19: hablemos con los padres con respecto a los trastornos del desarrollo del lenguaje. REVISTA MÉDICA CLÍNICA LAS CONDES. REV. MED. CLIN. CONDES - 2022; 33(5) 450-457
- Alzate, F.A. (2013). La neopedagogía: contextos y emergencias. Hallazgos / ISSN: 1794-3841 / Año 11, N.º 21 / Bogotá, D. C. / Universidad Santo Tomás/pp. 207-221
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2020) La educación en tiempos de la pandemia de Covid 19. Recuperado de: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf)

- Casablanco, S. y Berlín, B. (2017). La complejidad de las TIC en la formación universitaria: voces y miradas en contexto. Universidad de trayectorias. Volumen 3, Nº 4, ISSN 2469-0090 <http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>
- Cooperrider, D y Srivastva, D (1987). Appreciative Inquiry in Organizational Life. Article in Research in Organizational Change and Development. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/265225217\\_Appreciative\\_Inquiry\\_in\\_Organizational\\_Life](https://www.researchgate.net/publication/265225217_Appreciative_Inquiry_in_Organizational_Life)
- Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. Teoría de la educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 16(1), 58-68. doi:10.14201/eks20151615868. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=102126854&lang=es&site=ehost-live>
- Hammond, S.A (1998). The Thin Book of Appreciative Inquiry. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/265225217\\_Appreciative\\_Inquiry\\_in\\_Organizational\\_Life](https://www.researchgate.net/publication/265225217_Appreciative_Inquiry_in_Organizational_Life)
- Hernández, J. (2020). Impacto de la COVID-19 sobre la salud mental de las personas. SciELO. <http://scielo.sld.cu/scielo.php?lng=es>
- Hoyuelos, M. A. (2004). La pareja educativa un reto Educativo. Recuperado de: <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/04/10537.pdf>
- Ministerio de Educación de Colombia (2012). Programa Todos a Aprender. Recuperado de: [www.mineduacion.gov.co](http://www.mineduacion.gov.co)
- Mejía, M.R. (2011). Comunicación, educación, tecnología. Revista de Investigación Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de: <https://revistas.utp.edu.co/index.php/miradas/article/view/1347>
- Ministerio de Educación de Colombia (2013) Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política. Imprenta Nacional de Colombia. Recuperado de [www.mineduacion.gov.co](http://www.mineduacion.gov.co)

Ministerio de Educación de Colombia (2013) Lineamientos política de educación superior inclusiva. Recuperado de [www.mineduacion.gov.co](http://www.mineduacion.gov.co)

Ministerio de Educación de Colombia (2017). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Recuperado de [www.mineduacion.gov.co](http://www.mineduacion.gov.co)

Pizarro Laborda, P.; Santana López, A. y Vial Lavín, B. La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9 (2), 2013, pp. 271-287. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67932397003>

Secretaría de Educación Distrital, Subsecretaría de Calidad Educativa, Subproceso de Evaluación de la Calidad del Servicio Educativo [SED]. (2020) Caracterización y Perfil Educativo Cali Distrito Especial.

Vygotsky, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.



# Desafíos

de las prácticas pedagógicas  
en educación inicial en tiempos  
de post confinamiento

