
7. Reto de familias en tiempos de pandemia

Edwin Osbaldo Vargas Patiño

Gloria Isabel Soler Jiménez

Escuela Normal Superior de San Mateo

Introducción

La propuesta “Retos de familia en tiempos de pandemia” surgió por la actual crisis ocasionada por la COVID-19, lo que provocó la imposibilidad de asistencia presencial a los establecimientos educativos. Por lo tanto, la educación ha tenido que replantearse, así que cuando se habla de educación se requiere reconocer las diversas dinámicas que ocurren en su interior y resaltar los procesos concernientes a la gestión en el aula, es decir, a las interacciones entre docente-estudiante o entre pares educativos. Estas interacciones hacen posible analizar temas como la flexibilización del currículo, lo cual permite incentivar el trabajo remoto, buscar nuevas formas de hacer llegar a la familia las actividades académicas y en este mismo sentido promover la formación de competencias disciplinares y socioemocionales.

Según Villalobos (2011), la reflexión tiene que ser seria y estar acompañada de una correcta argumentación y fundamentación, con ejemplos y evidencias concretas y detalladas. Con base en lo anterior, se establecen categorías de análisis que permitan realmente mejorar los resultados teniendo en cuenta el reconocimiento de los aspectos positivos y negativos de la práctica docente. En pocas palabras, se trata de un juego de ensayo y error, marcado por el profesionalismo necesario en educación, que obligatoriamente debe incorporar

aspectos prácticos contrastados con los aportes de diferentes teóricos que hayan investigado sobre los mismos temas.

Por consiguiente, el papel de los docentes en esta reflexión teórica del currículo es de suma importancia. Como lo expresa Doyle (citado por Montoya, 2013), a partir de esta postura se empieza a trabajar coherentemente con fundamento en los criterios del currículo operativo, cuya finalidad es que el docente enseñe lo que realmente sea pertinente en el aula (en este momento de trabajo en casa), para lograr que sus estudiantes se apropien del conocimiento, teniendo presente el tiempo, los tipos de aprendizaje y la forma como el estudiante evidencia su apropiación (evaluación).

En ese sentido, la educación como proceso pedagógico intencionado, planeado y estructurado, propone oportunidades, situaciones y ambientes para promover el desarrollo de los niños y las niñas, de acuerdo con sus circunstancias, condiciones y posibilidades. Así mismo, considera que los niños y las niñas en cualquier momento de su desarrollo disponen de capacidades diversas y de un acervo de habilidades, construcciones y conocimientos con las que se relacionan y comprenden el mundo; es así como aprenden en la interacción consigo mismos, con los demás y con el medio que los rodea. Por eso las (os) docentes asumen el compromiso de conocerlos atendiendo quiénes son y qué capacidades poseen, han desarrollado y pueden desarrollar, para que las acciones pedagógicas tengan una intención (MEN, 2014).

Lo anterior se fundamenta en un currículo desde la experiencia, el cual se define como “una forma de interacción entre las niñas, los niños, las familias y los (as) docentes, cuyo énfasis es la acción de cada uno, relacionada directamente con su contexto socio cultural y natural” (Dewey, 1970).

A partir de ello surgió la necesidad de analizar por qué las casas no son escuelas ni las familias son los maestros; en otras palabras, la escuela no puede ser reemplazada; de ahí la importancia de empezar a respetar y reconocer el valor, en sí mismo, de cada uno de estos escenarios.

La institución, entonces, se propuso asumir el reto de innovar la forma de enseñar, de cambiar la metodología para lograr que los estudiantes aprendan lejos del aula de clase, en un nuevo contexto (su vivienda), ajustando las guías de aprendizaje que, en su mayoría, se entregan en medio físico y con la intención

de que los niños y niñas logren el aprendizaje a través de las actividades integradoras (en educación inicial conocidas como actividades rectoras).

A partir de la frase de José Antonio Marina, “Para educar a un niño/a hace falta la tribu entera” (citado por Ariza, 2010, p. 1), se puede reflexionar sobre la importancia de la colaboración entre la familia y la escuela en la educación de los hijos/as. Se inicia la conformación de la tribu con el cuerpo de directivos docentes, colectivo docente del establecimiento educativo, padres de familia del casco urbano y rural, y desde luego los niños y las niñas de Básica Primaria, que son los protagonistas de este proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este proceso es importante destacar la colaboración de los padres de familia, quienes asumen el desafío de acompañar a sus hijos en la gestión del tiempo, la preparación de material y la ejecución de actividades, a pesar de sus ocupaciones y limitaciones. Otra forma de acompañar la acción de los niños y las niñas es con la transformación que hacen del ambiente disponible, por eso es necesario que los maestros los conozcan, sepan quiénes son, qué les gusta, cuáles son sus características de desarrollo. “Un ambiente suficiente le da a los niños y las niñas la posibilidad de vivir experiencias nuevas de manera segura e independiente, pues les permite moverse y explorar” (Soto & Violante, 2008, citado en MEN, 2017b, p. 35) y va cambiando conforme los niños y las niñas crecen y muestran nuevas habilidades, preguntas e intereses.

Los maestros en formación del Programa de Formación Complementaria (PFC) también desempeñan un papel importante en la articulación de la práctica pedagógica y la investigación, por medio de actividades lúdicas y académicas que fortalezcan competencias, con base en el modelo constructivista y el enfoque aprendizaje significativo. Enfatizando un poco en este último se puede afirmar que por las características del trabajo en casa son los niños y las niñas quienes, con el acompañamiento de sus cuidadores, consiguen cumplir con sus tareas. En este orden de ideas, Ausubel et al. (1983) manifiestan que el aprendizaje se soporta en los conocimientos que ya posee el estudiante, con los cuales estructura los nuevos conocimientos que aprende.

Esta situación lleva a plantear el objetivo de promover experiencias educativas que permitan destacar el papel de la familia en el proceso de aprendizaje a través de actividades integradoras con los estudiantes de Preescolar y Básica Primaria de la I. E. Escuela Normal Superior de San Mateo;

así, la investigación acción y el enfoque cualitativo corresponden a la línea de investigación abordada.

Desarrollo temático

Para soportar la propuesta mencionada se abordan temáticas que consideramos sirven para cimentar el proceso investigativo: (1) familia en el proceso de aprendizaje; (2) la escuela moderna; (3) aprendizaje creativo; (4) convivencia escolar y habilidades sociales; (5) comunicación asertiva; (6) aprendizaje significativo; (7) guías de aprendizaje en la modalidad de educación remota; (8) actividades rectoras: juego, arte, literatura y exploración del medio.

Familia en el proceso de aprendizaje

En primer lugar, se menciona el papel de la familia en el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas de Preescolar y Básica Primaria, quienes son la fuente directa para entablar un diálogo permanente. La comunicación se realiza a través de llamadas o chat por la red social WhatsApp y, en algunos casos, para tener un acercamiento directo con los estudiantes, se hacen videollamadas, para lo cual en la mayoría de los casos se utilizan teléfonos móviles. Es importante resaltar que los padres y madres de familia siempre están prestos a colaborar con las acciones pedagógicas que en las guías de aprendizaje se solicitan a los educandos.

Esta mirada curricular propone dos elementos que dotan de sentido la práctica pedagógica: la sistematicidad de los procesos y las interacciones. La sistematicidad de los procesos reconoce experiencias, conocimientos, identidad y cultura que los niños traen consigo, ya que estos se convierten en el horizonte para la construcción de propuestas pedagógicas que respondan a sus intereses y, al mismo tiempo, a los de los docentes; son la brújula que señala el norte de la organización pedagógica. Esa continuidad de los procesos reconoce que las propuestas tienen una intención y una secuencialidad, que se construyen dando prioridad a la voz e identidad de los niños, permitiendo a los educadores situarse en el momento pedagógico, y desde ahí analizar y comprender el desarrollo de los estudiantes y sus ritmos de aprendizaje, para promover experiencias que los potencien. El segundo elemento, las interacciones, es la columna vertebral de este currículo, ya que se centra en las relaciones de los niños y las niñas con los otros, el otro y con el medio

que los rodea, donde en la cotidianidad se conjugan aprendizajes y sentimientos que favorecen el intercambio y la generación de nuevas experiencias en el ser, el hacer y el pensar (MEN, 2017a).

La escuela moderna

En la forma en que actualmente se conoce, se estructura mediante la definición de los grados de Primaria, Secundaria, el espacio Técnico, Tecnológico y profesional. Posteriormente se da una interrelación de la medicina y la psicología como ciencias auxiliares de la pedagogía, luego de las experiencias de Fröbel desde su teoría educativa de una educación de estimulación a través del juego, “la actividad lúdica para aprender” (Avilés et al., 2015, p. 71). Lo cual es reafirmado por Heiland (1993): “El kindergarten (jardín de infancia) y sus materiales lúdicos, junto con la pedagogía de Montessori y su material didáctico representan el programa más eficaz y completo de estimulación pedagógica del niño de tres a seis años a través del juego” (1993, p. 501).

En contraposición a las escuelas europeas, en América surge Dewey, quien focaliza el sentido educativo en el sujeto, en sus necesidades, “Su propia conceptualización de la educación como reconstrucción continua de la experiencia” (Jover & García, 2015, p. 34), con las siguientes características: “centrada totalmente en el niño, partir de sus características y sus necesidades. (...) todo saber debe dejar de emanar exclusivamente del maestro, debe ser un proceso de descubrimiento, hallazgo, investigación, cuya fuente sea el interés y tenga la utilidad rápida” (Dorantes & Mateus, 2007, p. 6). Y Oberst et al. (2004), por su parte, recalcan que,

En la educación autoritaria el niño se siente humillado impotente y maltratado; en la educación demasiado consentidora el niño no aprende el respeto por los demás y en la sobreprotectora se le cría sobre algodones. En todos estos casos, el niño no aprende a valerse por sí mismo, no aprende como se superan los obstáculos naturales de la vida y no aprende como luchar para obtener lo que se quiere. (p. 38)

Aprendizaje creativo

En las circunstancias educativas de hoy, hay que responder a los desafíos de las nuevas generaciones con estrategias que permitan desarrollar en los estudiantes diversas competencias. En este sentido, se toman elementos del programa filosofía para niños, los cuales, según Sátilo (2009), se pueden sintetizar así: cultivar las habilidades del pensamiento, enseñar el sentido

de comunidad en términos de construcción de conocimiento y promover el pensamiento reflexivo, autónomo y crítico.

Por otro parte, se consultó la investigación *Supuestos teóricos y prácticos de los programas de filosofía para niños*, de Joseline Peña (2013), cuyo propósito es plantear que la filosofía para niños transforma la pedagogía. En este trabajo, la autora califica el hallazgo como programa novedoso, y no solo presenta la parte teórica, sino que, además, comenta algunas experiencias prácticas implementadas en la República Dominicana. El aporte de la investigación es la elaboración de guías didácticas que permiten el diálogo filosófico con la propuesta de sus esquemas.

Ahora bien, la convivencia escolar y las habilidades sociales hacen parte de la misión de la enseñanza; en efecto, se busca desarrollar las habilidades de convivencia pacífica en la comunidad educativa, valorando identidad y diferencias. Al respecto, el MEN (2013) define la convivencia escolar como:

(...) la acción de vivir en compañía de otros en la escuela de manera pacífica y armónica. Se refiere al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, enfocados en el logro de objetivos educativos y su desarrollo integral. (p. 25)

De la misma manera, para el Ministerio de Educación Nacional (2011) la convivencia escolar es fundamental en el ejercicio de los derechos humanos, y en este sentido dice la Guía n.º 49:

(...) se puede entender como la acción de convivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica. Se refiere al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y de su desarrollo integral. (p. 25)

En relación con lo anterior, convivencia escolar es un concepto que contempla la interacción de individuos como fundamento de las relaciones interpersonales en sus diversas manifestaciones sociales que permiten el desenvolvimiento en un grupo. Así, la convivencia escolar relevante en las aulas escolares, según Chaux et al. (2017), es aprender a vivir juntos y en especial en una sociedad que busca ser democrática, pacífica, equitativa e incluyente. Por ello, en la labor docente la convivencia representa un factor preponderante para la educación humana y participativa, donde los estudiantes son actores principales. Y esta tarea lleva a la reflexión frente a los retos que actualmente demanda la sociedad en la educación con respecto a las habilidades sociales.

Por su parte, Ballester y Gil (2009) dicen que “en la convivencia intervienen las habilidades sociales puesto que son un repertorio de comportamientos y actitudes que ayudan a crear buenas relaciones interpersonales sanas, vitales y constructivas que permiten expresar su seguimiento e intereses de forma pacífica” (p. 12).

Establecido esto, es importante reconocer que las metas de aprendizaje se consiguen a partir del equilibrio entre actuaciones y aula; equilibrio que es el escenario propicio para el desarrollo de habilidades sociales y competencias ciudadanas que influyen en las relaciones sociales, según sea la calidad en la comunicación. Por consiguiente, un ambiente de aprendizaje es un escenario complejo y dinámico, flexible a las necesidades de los estudiantes. En este sentido, Caballo (2002), define las habilidades sociales como:

(...) el Conjunto de conductas expresadas por la persona en un contexto interpersonal que pone en evidencia sus sentimientos, actitudes, deseos, derechos u opiniones, respetando a los demás, promoviendo la resolución de problemas, definición que equipara al concepto de conducta asertiva. (p. 4)

Estos comportamientos y actitudes permiten comunicarse asertivamente en situaciones interpersonales para mantener un ambiente cordial que promueva respuestas dinámicas y acertadas. Entonces, la comunicación es un proceso esencial para la interacción, por ello forma parte de las habilidades sociales, de ahí que la comunicación asertiva posibilite relaciones cordiales. En relación con lo anterior, según Castro y Calzadilla (2021), la comunicación es “la capacidad para establecer un canal adecuado en donde el mensaje emocional llegue en forma correcta y sea percibido por la otra persona de manera que surta efecto” (p. 146).

Por estas razones se considera que la comunicación asertiva está muy relacionada con esta propuesta, pues es fundamental en todo acto educativo y es el resultado de integrar conocimiento y habilidad social, lo que permite afrontar las exigencias del entorno escolar. Así mismo, las relaciones interpersonales aportan herramientas para desenvolverse en situaciones cotidianas; en este sentido, Choque (2008) dice que las relaciones interpersonales son “habilidades sociales específicas que requieren características especiales del individuo ya que es un proceso de socialización de la personalidad y permite la interacción con los demás” (p. 4).

Aprendizaje significativo

El término aprendizaje significativo fue propuesto por David Ausubel, influenciado por los aspectos cognitivos de la teoría de Jean Piaget, con base en lo cual planteó su teoría del aprendizaje significativo por recepción, en la que señala que el aprendizaje ocurre cuando el material se presenta en su forma final y se relaciona con los conocimientos previos de los estudiantes.

Su perspectiva del aprendizaje se fundamenta en el término de estructura cognitiva, que se define como el conjunto de saberes que un individuo posee en un determinado campo de conocimiento. Cuando estos saberes ya existentes se relacionan con la nueva información, no en una suma de conceptos, sino en una vinculación interactiva, se genera el aprendizaje. Para resaltar esta característica, David Ausubel introdujo en este proceso el concepto inclusor, que funciona como un medio para este enlace (Ausubel, 1996). Las características del aprendizaje significativo son:

- Los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno.
- El aprendizaje significativo se desarrolla a partir de dos ejes elementales: la actividad constructiva y la interacción con los otros.
- El proceso mediante el cual se produce el aprendizaje significativo requiere una intensa actividad por parte del alumno.
- Esta actividad consiste en establecer relaciones entre el nuevo contenido y sus esquemas de conocimiento.
- Esto se logra gracias a un esfuerzo deliberado del alumno por relacionar los nuevos conocimientos con sus conocimientos previos.

Condiciones que permiten el aprendizaje significativo:

- La nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe.
- Debe propiciarse una buena actitud, la disposición y motivación de los alumnos por aprender.

- Emplear materiales y plantear situaciones de aprendizaje con significado.

La guía de aprendizaje en la modalidad de educación remota

Se entenderá como modalidad de educación remota aquella en la que, por diferentes razones, estudiantes y docentes no comparten el mismo espacio físico o no coinciden en los mismos tiempos; ambos concuerdan, a pesar de las limitaciones espacio-temporales, en un proceso formativo en donde las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación están presentes siempre y hacen parte de una misma unidad y, por ende, hay una responsabilidad compartida entre docentes, acudientes o padres de familia y estudiantes.

En otras palabras, en la modalidad de educación remota “no es necesario que cuerpo, tiempo y espacio se conjuguen para lograr establecer un encuentro educativo. Es perfectamente posible establecer una relación interpersonal de carácter educativo sin que se dé el encuentro cara a cara entre profesor y alumno” (MEN, 2010, p. 33).

La modalidad de educación remota se materializa de diversas maneras según la disposición de recursos (materiales educativos, televisor, radio, teléfono, computador, internet, etc.), los cuales se limitan en algunos casos por cuestiones geográficas, económicas, habilidades para el uso de los recursos, disposición de tiempos, entre otras.

García (2007) identifica dos tipos de educación remota que responden a la disposición y el uso de los recursos, los cuales no son excluyentes entre sí:

Sin servicios virtuales. Se caracteriza porque el proceso formativo es mediado con materiales educativos tangibles (ábaco, palillos, textos en físicos como libros, unidades o secuencias didácticas, guías, cuadernos, etc.) que brindan la información y las orientaciones necesarias para que los estudiantes desarrollen unas tareas que los conduzcan a abordar con éxito el aprendizaje autónomo. La modalidad de educación remota sin servicios virtuales se caracteriza porque las interacciones entre docentes y estudiantes son asincrónicas.

Con servicios virtuales. Se caracteriza porque el proceso formativo se ejecuta con materiales educativos digitales (textos electrónicos, software,

video, audio, páginas web y sitios web, redes sociales, etc.) que brindan la información y las orientaciones necesarias para que los estudiantes realicen unas tareas, las cuales les permitan adquirir exitosamente el aprendizaje autónomo. La modalidad de educación remota con servicios virtuales tiene variantes cuando la administración de los recursos se hace, por ejemplo, con o sin internet, puesto que las interacciones entre docentes y estudiantes pueden ser sincrónicas o asincrónicas.

Sea cual fuere la modalidad de educación remota que se escoja o se encuentre disponible, es necesario que en el proceso formativo –que se caracteriza por la separación espaciotemporal de docentes y estudiantes– se elaboren *guías de aprendizaje* que se conviertan en la voz de los docentes y, por tanto, en el “interlocutor” de los estudiantes porque:

- Si bien la guía de aprendizaje como recurso es un tipo de material educativo, que puede ser impreso o digital, por su función orientadora e integradora es el material educativo que por excelencia logra mediar el uso de todos los demás recursos (materiales educativos, televisor, radio, teléfono, computador, internet, etc.) para el alcance de los objetivos propuestos y el desarrollo de las tareas planteadas. La mediación de la guía de aprendizaje con los demás recursos sucede porque en esta se incluyen las orientaciones para el aprendizaje que de forma clara y explícita mencionan cómo, cuándo y para qué fin se usan los recursos, de acuerdo con unos tiempos y espacios determinados, se establecen las conexiones entre los recursos con el objetivo de aprendizaje y los fines de las tareas, se utilizan o integran los recursos para comprender el objetivo de aprendizaje y realizan las tareas, entre otras.
- La naturaleza de la educación remota, en la cual hay un espacio físico o temporal que separa docentes y estudiantes, exige que el aprendizaje sea autónomo (Moore, 1989), situación que plantea cambios en la figura de los docentes al ser representados, mas no reemplazados, por uno o varios recursos que deben “captar la atención de los estudiantes y compensar la presencia estimulante, motivadora y clarificadora del profesor de cada asignatura” (Marín, 1999, citado por Aguilar, 2004, p. 183). En este sentido, la guía de aprendizaje, a partir de orientaciones para el aprendizaje y enunciados que motiven, es la que acompaña

permanentemente a los estudiantes con el objetivo de cumplir las metas de aprendizaje propuestas.

- Los recursos de mercado que son seleccionados por los docentes (por ejemplo, libros de texto, manuales cuadernillos de trabajo de editoriales), por lo general, requieren ser adaptados al contexto en que se desarrolla el proceso formativo con orientaciones para el aprendizaje que están por fuera del recurso. Por su parte, es en la guía de aprendizaje que se detallan esas adaptaciones al recurso para reorganizar, complementar o suprimir lo que los docentes consideren pertinente.

Actividades rectoras

La definición y el desarrollo de las actividades rectoras como referentes técnicos para la educación inicial fueron pasos importantes para otorgarle identidad a la primera infancia, ya que a partir de ellas se comprende cuáles son las formas de relacionarse con los niños y las niñas, de proponerles experiencias, de hacerles preguntas y, sobre todo, de escucharlos, observarlos y dejarlos hacer y ser.

Además, las actividades rectoras se convierten en la posibilidad de dialogar con los niños y las niñas, de ofrecerles los acervos culturales que ha construido la humanidad para que participen y se reconozcan como miembros activos de su comunidad. A partir de ellas hacen suyas las formas en que su cultura representa la realidad, descubren las normas y los acuerdos sociales, se acercan al mundo físico y lo que significa, contrastando todo con sus emociones, sensaciones, pensamientos e interpretaciones.

La exploración del medio, el juego, las expresiones artísticas y la literatura fundamentan las bases curriculares, porque son las que guían la elección de las estrategias pedagógicas, las maneras en que se crean los ambientes, las formas en que se distribuyen tiempos y espacios y, especialmente, en cómo se hacen posibles las interacciones con el mundo, con las personas, con sus pares y con ellos mismos. Invitan además a comprender que mientras crean, se expresan, juegan y exploran, aprenden y se desarrollan (MEN, 2017b).

Juego

El juego es una parte vital de las relaciones con el mundo de las personas y el mundo exterior, con los objetos y el espacio. En las interacciones repetitivas y placenteras con los objetos, la niña y el niño descubren sus habilidades corporales y las características de las cosas.

El momento de juego es un periodo privilegiado para descubrir, crear e imaginar. Para Winnicott (1982), “el juego es una experiencia siempre creadora, y es una experiencia en el continuo espacio-tiempo. Una forma básica de vida” (p. 75). En este sentido, se constituye en un nicho donde, sin las restricciones de la vida corriente, se puede dar plena libertad a la creación.

De la misma manera, el juego, desde el punto de vista social, es un reflejo de la cultura y la sociedad, y en él se representan las construcciones y desarrollos de un contexto. La niña y el niño juegan a lo que ven y juegan lo que viven resignificándolo, por esta razón el juego es considerado como una forma de elaboración del mundo y de formación cultural, puesto que los inicia en la vida de la sociedad en la cual están inmersos. En este aspecto, los juegos tradicionales tienen un papel fundamental, en la medida en que configuran una identidad particular y son transmitidos de generación en generación, principalmente por vía oral, promoviendo la cohesión y el arraigo en los grupos humanos. En este mismo sentido, el proceso por el cual la niña y el niño comparten el mundo de las normas sociales se promueve y practica en los juegos de reglas. Según Sarlé (2010):

En los niños pequeños (...) supone un momento particular en su proceso de desarrollo evolutivo y sociocultural, y no se adquieren tempranamente. Para jugar juegos con reglas se necesita la compañía del adulto o un par más competente. En el aprendizaje de los mismos es frecuente que las reglas se “reinterpreten” para hacer posible el juego, adaptándolas y dando lugar progresivamente a mayores niveles de complejidad hasta llegar a jugar tal y como las mismas reglas lo establecen. (p. 21)

En esta medida se evidencia cómo el juego tiene gran fuerza socializadora en el desarrollo infantil.

Así mismo, desde la perspectiva personal, el juego les permite a las niñas y a los niños expresar su forma particular de ser, de identificarse, de experimentar y descubrir sus capacidades y sus limitaciones, armar su propio mundo, destruirlo y reconstruirlo como en el juego de construir y destruir

torres, para, en ese ir y venir constructivo, estructurarse como un ser diferente al otro.

Arte

El arte se hace presente en la vida de cada persona y se comparte de maneras diversas. Propicia la representación de la experiencia a través de símbolos que pueden ser verbales, corporales, sonoros, plásticos o visuales, entre otros. De esta manera, impulsar la exploración y expresión por medio de diversos lenguajes artísticos para encontrar aquello que no solo hace únicos a los individuos, sino que los conecta con una colectividad, resulta fundamental en la primera infancia, puesto que lleva a establecer numerosas conexiones: con uno mismo, con los demás, con el contexto y con la cultura. Así, el arte, desde el inicio de la vida, posibilita entrar en contacto con el legado cultural de una sociedad y con el ambiente que rodea a la familia.

El arte allana el camino para integrar las experiencias de vida con lo que sucede tanto en el entorno educativo como en los otros espacios en los que transcurre la vida de las niñas y los niños. De esta manera, las experiencias artísticas se convierten en formas orgánicas y vitales de habitar el mundo y contribuyen a evidenciar, por medio de diversas formas de comunicación y expresión, la necesidad simbólica que hace disfrutar la vida, contemplarla, transformarla y llenarla de sentido.

Acompañar a las niñas y a los niños a descubrir el mundo y a explorar los diversos lenguajes artísticos y sus posibilidades constituye entonces una oportunidad para despertar su sensibilidad, descubrir sus gustos y crear criterios estéticos para transmitir su visión propia del mundo. En relación con lo anterior, Tita Maya (2007) expresa que

El arte, con ayuda de la imaginación creadora, es el medio más propicio para preparar a los niños en la conquista de su futuro, ya que los dota de iniciativas, recursos y confianza para enfrentar y resolver problemas más allá de la información. (p. 14)

La manera como se expresan las niñas y los niños a través de los lenguajes artísticos se va transformando a medida que van creciendo. Parte de la experiencia sensorial para, posteriormente, integrar distintas expresiones y convertirse en escenario de encuentro con los diversos lenguajes. En ocasiones es difícil discriminar entre una experiencia musical y expresión corporal, puesto que las niñas y los niños entrelazan cuerpo, ritmo y canto, entre otras

expresiones. La aproximación a las distintas clases de lenguajes artísticos dependerá de la amplitud, diversificación y calidad de las experiencias que se les brinde. Gardner (1995) comenta que,

El niño canta mientras dibuja, baila mientras canta, relata historias al tiempo que juega en la bañera o en el jardín. En lugar de permitir que cada forma artística progrese con relativa independencia de las demás, los chicos pasan con desenvoltura, y hasta con entusiasmo, de una forma a otra, las combinan o las oponen entre sí. Comienza así una etapa de sinestesia, un período en el cual, más que en ningún otro, el niño efectúa fáciles traducciones entre distintos sistemas sensoriales, en que los colores pueden evocar sonidos y los sonidos pueden evocar colores, en que los movimientos de la mano sugieren estrofas poéticas y los versos incitan a la danza o al canto. (p. 177)

Literatura

Las facultades originales que posee el bebé para interpretar y construir significados se activan en la medida en que la madre, el padre o su cuidador lo involucran en ese juego de doble vía, denominado “reciprocidad” y que ilustra la capacidad cada vez mayor de la madre para diferenciar las razones de su llanto, así como la capacidad del niño de anticipar esos acuerdos (Bruner, 1986).

Saber que todo ser humano se nutre de palabras y símbolos, y que inventa su historia en esa conversación permanente con las historias de los demás, confiere al lenguaje un papel fundamental en la configuración del ser humano. Desde este punto de vista, el lenguaje, en el sentido amplio de capacidad de comunicación y simbolización, la lengua —oral y escrita—, como sistema de signos verbales compartido por la comunidad a la que se pertenece, y la literatura, como el arte que expresa la particularidad humana a través de las palabras, son esenciales en la educación inicial, puesto que el desafío principal que se afronta durante la primera infancia es tomar un lugar en el mundo de la cultura, es decir, reconocerse como constructor y portador de significado.

Las bases para comunicarse, para expresar la singularidad, para conocer, conocerse y conocer a los demás, para sentir empatía y para operar con símbolos, se construyen en los primeros años de la vida y por eso el trabajo cultural, entendido en sentido amplio como el acceso y el disfrute de todas las artes, del juego, de la lectura y de las prácticas familiares y comunitarias que identifican y vinculan a las niñas y a los niños con su herencia simbólica, es un componente prioritario de la educación inicial.

La literatura hace parte de las artes: específicamente, es el arte el que se vale de las palabras para explorar otros significados que trascienden el uso convencional de la lengua y que expresan las emociones humanas a través de símbolos. Así como el compositor musical dispone unos sonidos en el tiempo y en el espacio de una partitura o la bailarina ensaya una coreografía con su cuerpo y sus movimientos, el autor de literatura trabaja las palabras. En todos esos casos, aunque cambien los materiales, se puede ver que la esencia del arte es esa necesidad de ensayar un “orden distinto” al que imponen las exigencias utilitarias de la vida: un orden simbólico que se distancia de la lógica convencional para crear metáforas que apelan a la sensibilidad de las personas y que las interpelan para que construyan sus propias interpretaciones.

La exploración del medio es una de las actividades más características de las niñas y los niños. Al observarlos, se puede ver que permanentemente están tocando, probando, experimentando y explorando todo cuanto les rodea; ellas y ellos están en una constante búsqueda de comprender y conocer el mundo. Un mundo configurado por aspectos físicos, biológicos, sociales y culturales, en los cuales actúan, interactúan y se interrelacionan con su entorno.

Esta experiencia de actuar y de relacionarse en el tiempo y en el espacio con las personas, objetos, situaciones, sucesos y contextos, propicia un proceso de construcción de sentido de lo que es y pasa en el mundo, y de lo que implica habitar en él. Esta construcción de sentido, en la que intervienen las capacidades con las que se nace, es un proceso recíproco: las niñas y los niños significan y dan sentido al mundo en el que viven y, a su vez, ellas y ellos se van conformando como sujetos del mundo a partir de lo que reciben de él. Como lo plantea Malaguzzi (2001), “El niño aprende interactuando con su ambiente, transformando activamente sus relaciones con el mundo de los adultos, de las cosas, de los acontecimientos y, de manera original, de sus coetáneos” (p. 58). En este sentido, participa en la construcción de su yo y en la construcción del yo de los otros.

En la educación inicial, la exploración del medio implica que a través de la pedagogía se valore, respalde, acompañe y promueva la actitud de asombro, de búsqueda, de indagación; y que se planteen preguntas y formulen hipótesis y explicaciones por parte de las niñas y los niños. El pedagogo Francesco Tonucci (1995) dice que

Entendemos que hacer ciencia no es conocer la verdad sino intentar conocerla. Por lo tanto, debemos propiciar en los niños una actitud de investigación que se funde sobre los criterios de relatividad y no sobre criterios dogmáticos. Esto significa que hay que ayudar a los niños a darse cuenta de que ellos saben, de que ellos también son constructores de teorías y de que es esta teoría la que deben poner en juego para saber si les sirve o si es necesario modificarla para poder dar una explicación a la realidad que los circunda. (pp. 85-86)

Metodología

El propósito de este trabajo revisar las posibilidades de la investigación acción como herramienta metodológica para estudiar la realidad educativa que se presenta a causa de la COVID-19, mejorar su comprensión y al mismo tiempo lograr su transformación. Para ello se plantea la necesidad de generar espacios que permitan el diálogo, la reflexión y la construcción del conocimiento a pesar de las restricciones ocasionadas por el aislamiento preventivo a causa de la pandemia.

La experiencia pedagógica se orienta por los principios de la investigación acción, puesto que durante su desarrollo se reflexiona constantemente sobre la recolección y el análisis de las evidencias producto del ejercicio de los estudiantes, quienes son los protagonistas educativos del proceso de reflexión y de cambio. Al ser una metodología con enfoque cualitativo, involucra técnicas de recolección de información variadas, como el uso de los portafolios, que ayudan a conocer cada una de las situaciones, fortalezas y dificultades de todo el proceso de investigación. En el caso de este proyecto se utilizaron registros, observaciones, registros en audio, video y fotográficos, entrevistas, cuestionarios, pruebas de rendimiento académico de los estudiantes, diarios y testimonios focalizados, entre otros.

Las técnicas utilizadas responden a un proceso planificado e intencionado de las acciones que se han de ejecutar, desde el punto de vista investigativo y desde la perspectiva formativa de quienes participan. Así mismo, hay que tener en cuenta que toda la información que se recoge es paulatinamente sistematizada y analizada, lo que permite según los momentos o fases del proceso, evaluar la efectividad de las acciones implementadas y los cambios personales logrados por los participantes y la toma de decisiones respecto a posibles ajustes.

Resultados

La propuesta pedagógica “Retos de familia en tiempos de pandemia” forjó oportunidades y experiencias para que los padres se vincularan en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños. El escenario de trabajo fue el hogar, lo que permitió reconocer las necesidades, profundizar las capacidades y habilidades que ayudaron a comprender y hacer frente desde lo personal y lo colectivo a sus realidades, alcanzando en un 80 % la participación de las familias en el desarrollo de las guías de aprendizaje, trabajo que se ha evidenciado a través de fotografías, videos, creaciones artísticas, composiciones literarias y actividades recreativas.

Con el diseño, la implementación y la evaluación de las guías de aprendizaje en forma física y digital, que integraban el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, se evitó la deserción escolar en los estudiantes de los niveles de Preescolar y Primaria en un 100 %; todos participaron de manera activa, pues los contenidos permitían el desarrollo de competencias socioemocionales dentro de la familia, para fortalecer los lazos afectivos y generar competencias en las diferentes áreas del conocimiento.

Se dio la oportunidad para que los maestros en formación repensaran su papel como futuros educadores, partiendo de las necesidades propias del contexto ocasionado por la pandemia y vinculando a la familia; además, se propició el surgimiento de propuestas investigativas pertinentes a las realidades. Según el reporte de la Comisión de Evaluación y Promoción de la Escuela Normal Superior de San Mateo, en el primer y segundo periodo, los resultados reflejaron un buen rendimiento académico en todas las áreas, alcanzando en su mayoría nivel alto y superior.

Conclusiones

Los maestros en ejercicio y maestras en formación se adaptaron al nuevo cambio ocasionado por la emergencia sanitaria. Fue necesario utilizar estrategias y herramientas mediante las actividades rectoras (juego, arte, literatura y exploración del medio), que motivaron la adquisición de conocimientos y competencias en los estudiantes.

La implementación de la propuesta permitió la transversalización de las diferentes áreas del conocimiento, priorizando y fortaleciendo los aprendizajes para que los estudiantes se motivaran de manera permanente y lograran desarrollar las diferentes competencias, además de salvaguardar la vida.

Los maestros del Programa de Formación Complementaria tuvieron la oportunidad de redibujar el concepto de educación; atendiendo las necesidades propias del contexto, diagnosticaron, diseñaron, aplicaron y evaluaron guías de aprendizaje que aportaron a la formación integral de los estudiantes.

Se fomentó el desarrollo de habilidades comunicativas en familia y con los docentes, el trabajo en equipo y el seguimiento al proceso educativo, lo cual hizo que se valorara mucho más la bella misión de educar.

La propuesta permitió el ajuste al programa curricular, la colaboración de la familia fue fundamental, pues aceptó contribuir al afianzamiento de las capacidades y habilidades.

Se establecieron rutinas que contribuyeron a definir tiempos para aprender, jugar, ayudar en casa y descansar.

Se adaptó la práctica pedagógica a la situación actual y al contexto institucional a través de la identificación de la realidad propia de cada familia, para diseñar actividades y estrategias pertinentes y flexibles.

El liderazgo pedagógico del colectivo docente permitió dinamizar la presentación de las guías de aprendizaje con actividades creativas, innovadoras e integradoras.

Referencias

Aguilar, R. (2004). La guía didáctica un material educativo para promover el aprendizaje autónomo. Evaluación y mejoramiento de su calidad en la modalidad abierta y a distancia de la UTPL. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo RIDE*, 7(1-2), 179-192.

Ariza, J. M., (2010). La implicación familiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 7, 1-6. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6976.pdf>

- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Avilés, N., Fernández-Olivera, A., & Oliveras, M. L. (2015). *Cientimates, un recurso lúdico para la enseñanza de las ciencias y las matemáticas en Educación Infantil*. REIDOCREA.
- Ballester, R., & Gil, (2009). Las habilidades sociales y convivencia escolar. *Revista Educativa, 18*(8).
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Paidós
- Caballo, V. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI Editores.
- Castro, G. & Calzadilla, G. (2021). La comunicación asertiva. una mirada desde la psicología de la educación. *Didáctica y Educación, 12*(3), 131-151.
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. (2017). *La formación de competencias ciudadanas. Competencias ciudadanas de los estándares al aula: una propuesta de integración a las aulas académicas*. Universidad de los Andes.
- Choque, R. (2008). *Habilidades para la vida*. Signo.
- Dewey, J. (1970). *Democracia y educación*. Losada.
- Dorantes, C. & Mateus, G. (2007). La educación nueva: la postura de John Dewey. *Odiseo, Revista Electrónica de Pedagogía, 9*, 1-7. <http://www.odisea.com.mx/2007/07/dorantes-mateus-dewey.html>
- Heiland, H. (1993). Friedrich Fröbel. *Revista Trimestral de Educación 23*(3-4), 501-519.
- García, L. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Ariel.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Paidós.
- Jover, G. & García, A. (2015). Relectura de la educación por competencias desde el pragmatismo de John Dewey, Teoría de la educación. *Educación y Cultura de la Sociedad de la Información, 16*(1), 32-43.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- Maya, T. (2007). *La tierra es la casa de todos*. Corporación Canto Alegre.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Lineamientos para la educación virtual en la educación superior*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Guía n.º 49*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Ley 1620 de 2013. Decreto 1965 de 2013*. http://www.developmentofpeoples.org/img/projects/GUIA_49_GUIAS_PEDAGOGICAS.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *El sentido de la Educación Inicial*. Documento n.º 20. MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2017a). *Bases curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2017b). Referentes teóricos para Educación Inicial en el marco de la atención integral. *Monográfico: Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas, 11*, 70-76.

Montoya, J. (2013). *La lucha del currículo en Colombia*. Universidad de los Andes.

Moore, M. (1989). Editorial: Three Types of Interaction. *American Journal of Distance Education, 3*(3), 1-6.

Oberst, U., Virgili, I., & León, R. (2004). la psicología individual de Alfred Adler y la psicosis de Olivér Brachfeld. *Revista de Neuropsiquiatría, 67*(1-2), 31-44.

Peña, J. (2013). *Supuestos teóricos y prácticos de los programas de filosofía para niños* [Tesis de doctorado]. Universidad Complutense de Madrid.

Sarlé, P. (2010). *El juego en el nivel inicial. Juego reglado, un álbum de juegos*. Baires Print.

Sátiro, A. (2009). *Pensar creativamente*. Octaedro.

Tonucci, F. (1995). El niño y la ciencia. En *Con ojos de maestro* (pp. 85-107). Troquel.

Villalobos, X. (2011). Reflexión en torno a la gestión de aula y a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación, 55*(3). <https://doi.org/10.35362/rie5531590>

Winnicott, D. (1982). *Realidad y juego*. Gedisa.