



Diseño de un recurso educativo digital que apoye la comprensión de la conciencia fonológica en agentes educativos y en auxiliares de los CDI San Juan y Villa Sabanera del municipio de Sahagún, Córdoba

Edwing Arciniegas Carreño

Luz Angie Pérez Mejía

Sindy Lambraño Manjarrez

Facultad de Ciencias Sociales y Educación, Maestría en Recursos Digitales Aplicados a la Educación, Universidad de Cartagena

Directora

Elsa Ruíz Ariza

Municipio de Sahagún, Departamento de Córdoba, Colombia.

2021

Tabla de contenido

Introducción.....	15
1. Capítulo 1. Planteamiento y formulación del problema	16
Planteamiento y formulación del problema	16
Antecedentes.....	19
Justificación	24
Objetivo General.....	25
Objetivos específicos	25
Supuestos y constructos	26
Alcances y limitaciones	28
2. Capítulo 2. Marco de Referencia	30
Marco de Referencia	30
Marco contextual.....	31
Marco normativo	37
Marco teórico	43
Cualificación De Los Agentes Educativos.....	43
La conciencia fonológica.....	46
Estrategia pedagógica	48
Recursos educativos digitales abiertos REDA	49
Marco conceptual.....	51

Cualificación de agentes educativos.....	52
Agente educativo	52
Apropiación	53
Conciencia fonológica.....	53
Recurso educativo digital abierto	54
Licencia.	55
Calidad.....	55
Eficacia didáctica	56
Eficacia tecnológica	56
Estrategia pedagógica.....	56
Planeación pedagógica	57
Plan de trabajo	57
Componentes de atención.....	58
3. Capítulo 3. Metodología	60
Metodología	60
Modelo de Investigación	61
Participantes.....	62
Categorías o variables del estudio	65
Técnicas e instrumentos de recolección de información:.....	68
Ruta de investigación.....	72

	Análisis de la información	75
4.	Capítulo 4. Intervención pedagógica	76
	Intervención pedagógica	76
	Objetivo 1: Diagnosticar en los participantes, el grado de comprensión del concepto de conciencia fonológica, así como la incorporación de actividades orientadas su desarrollo dentro de las planeaciones del componente pedagógico.	78
	Objetivo 2: Diseñar un REDA que apoye la comprensión del concepto de conciencia fonológica y algunas maneras para su desarrollo, como estrategia para fortalecer sus planeaciones pedagógicas.....	85
	Objetivo 3: Implementar la estrategia mediante la socialización del REDA diseñado en espacios dirigidos a las agentes educativas y sus auxiliares.	89
	Objetivo 4: Evaluar la efectividad de la estrategia implementada, para apoyar la planeación del componente pedagógico y la comprensión del concepto de conciencia fonológica.	95
5.	Análisis, conclusiones y recomendaciones	100
	Análisis, conclusiones y recomendaciones	100
	Hallazgos, análisis, conclusiones y recomendaciones frente al objetivo 1:.....	102
	Hallazgos, análisis, conclusiones y recomendaciones frente al objetivo 2:.....	104
	Hallazgos, análisis, conclusiones y recomendaciones frente al objetivo 3:.....	105
6.	Referencias	111
7.	Anexos	3

Figuras

<i>Figura 1: Ubicación geográfica del municipio de Sahagún</i>	33
Figura 2: Centro de Desarrollo Infantil San Juan	33
Figura 3: Distribución de la población	34
<i>Figura 4: Beneficiarios pertenecientes a grupos étnicos</i>	34
<i>Figura 5: Centro de Desarrollo Infantil Villa Sabanera</i>	35
Figura 6: Marco conceptual	58
Figura 7 Edad media de agentes educativas, auxiliares y general.	63
Figura 8 Años de experiencia en trabajo con primera infancia.	64
Figura 9 Porcentaje de titulación formal para agentes educativos y auxiliares	64
<i>Figura 10: Fases de la investigación a partir del modelo IAP</i>	74
<i>Figura 11: Pasos de la intervención pedagógica</i>	77
Figura 12: Presaberes de participantes respecto a la conciencia fonológica.	79
Figura 13: Distribución de resultados de la prueba diagnóstica aplicada.....	80
Figura 14: Resultados obtenidos en algunos ítems del cuestionario diagnóstico.	81
Figura 15: Desarrollo de actividades de CF como parte de su labor educativa.	81
Figura 16: Frecuencia de registro de las prácticas de cuidado y crianza en las PP.	84
Figura 17: Icono de la aplicación al ser buscada en un dispositivo Android v10	87
Figura 18: Secuencia de capturas de pantalla de la interfaz del reda en Android v10	88
Figura 19: Socialización de conceptos sobre la conciencia fonológica.	90
Figura 20: Definición de conceptos.	91
Figura 21: Producción de textos propios.....	91
Figura 22: Creación de materiales didácticos para el desarrollo de la conciencia fonológica.	92

Figura 23: Creación de materiales didácticos para el desarrollo de la conciencia fonológica. 92

Figura 24: Creación de materiales didácticos para el desarrollo de la conciencia fonológica.

..... **¡Error! Marcador no definido.**

Figura 25: Proceso de socialización del REDA. 93

Figura 26: Proceso de descarga y ejecución del REDA. 93

Figura 27: Proceso de descarga y ejecución del REDA. 94

Figura 28: Elaboración de planeaciones haciendo uso del REDA. 95

Figura 29: Elaboración de planeaciones haciendo uso del REDA. 95

Figura 30: Distribución de resultados de la evaluación de cierre aplicada. 96

Figura 31: Resultados frente a algunas preguntas del cuestionario de cierre aplicado. 96

Figura 32: Resultados de evaluación diagnóstica y de evaluación de cierre. 97

Figura 33: Ideas fuerza derivadas de la implementación 101

Tablas

Tabla 1: 71

Anexos:

Anexo 1: Categorías de estudio..... 122

Anexo 2: Formulario de diagnóstico..... 125

Anexo 3: Matriz de sistematización de las planeaciones pedagógicas.125

Anexo 4: Cuestionario de validación del REDA y la secuencia didáctica.125

Anexo 5: Resultados de la Evaluación por pares del REDA siguiendo los criterios propuestos por el instrumento de perfiles de la norma UNE 71362 para la evaluación de calidad de recursos educativos.	125
Anexo 6: Ejemplo de formato de Planeación de las agentes comunitarias en los CDI.....	125
Anexo 7: Guía didáctica.....	125
Anexo 8: Derechos de imagen.....	125
Anexo 9: Consentimiento informado.....	125
Anexo 10: REDA La ventana de cristal.....	125

Notas de Evaluación

Dedicatoria

A nuestras familias gracias de quienes siempre recibimos el apoyo necesario para no desfallecer en la búsqueda de este objetivo. A las agentes y auxiliares educativas que acompañan a niños y niñas de Colombia y merecen apoyo, reconocimiento y que su labor se dignifique.

Agradecimientos

Queremos agradecer en primer lugar a las agentes y auxiliares educativas de los CDI Villa Sabanera y San Juan, del municipio de Sahagún, por su participación en esta investigación, así como por la buena disposición que mostraron a lo largo del proceso. Nuestro agradecimiento también a las directivas de las instituciones, por facilitar en todo momento las condiciones para desarrollar el estudio. Gracias también a todos los pares académicos que apoyaron con sus opiniones y observaciones las actividades de diseño del REDA. Finalmente expresamos nuestra enorme gratitud a la directora de esta tesis, la profesora Elsa Ruiz Ariza, que pacientemente revisó las diferentes versiones del documento, y lo enriqueció de manera permanente con sus observaciones agudas y su trabajo juicioso.

Edwing, Sindy y Angie.

Resumen

Aspectos claves del desarrollo del lenguaje, y habilidades metacognitivas como la conciencia fonológica (CF), deberían incorporarse en las actividades dirigidas a los niños y sus familias, lo que exige al recurso humano, realizar determinadas actividades y sobre todo comprender su sentido. Esta investigación se propuso diseñar un Recurso Educativo Digital Abierto (REDA) que apoye la comprensión de la conciencia fonológica (CF) y la planeación pedagógica (PP), en las agentes y auxiliares educativas de dos Centros de Desarrollo Infantil (CDI). Se trata de un trabajo cualitativo, que sigue el modelo de Investigación Acción Pedagógica (IAP), y que abordó como variables el grado de apropiación del concepto de (CF), la cualificación y experiencia de los agentes educativos, la incorporación en las (PP) de actividades para entrenar la (CF) y el (REDA). Para el análisis se recurrió al cuestionario diagnóstico y la revisión documental, aplicados al inicio y cierre de la intervención pedagógica. Los principales hallazgos se relacionan con el desconocimiento del concepto de conciencia fonológica entre las agentes educativas y sus auxiliares, se encontró que, para estas personas, desarrollar actividades que estimulen el lenguaje no resulta relevante en sí mismo, sino que es un instrumento para otros fines, como enseñar normas de conducta. La intervención desarrollada mostró un efecto positivo en la cualificación de las participantes, y sobre la calidad de sus planeaciones pedagógicas. Es conveniente desarrollar más recursos de este tipo para mejorar la atención que recibe la primera infancia en el país.

Palabras Clave: Conciencia fonológica; agentes educativas; Auxiliares educativas; primera infancia; cualificación; planeación pedagógica, Recurso Educativo Digital

Abstract

Key aspects of language development, and metacognitive skills such as phonological awareness (PA), should be incorporated into activities aimed at children and their families, which requires human resources to carry out certain activities and, above all, understand their meaning.

This research aimed to design an Open Digital Educational Resource (OER) that supports the understanding of phonological awareness (CF) and pedagogical planning (PP), in the agents and educational assistants of two Centros de Desarrollo infantil (CDI). This is about qualitative study, which follows the Pedagogical Action Research (PAR) model, and which addressed as variables the degree of appropriation of the concept of (PA), the qualification and experience of the educational agents, the incorporation in the (PP) of activities to train the (PA) and the (OER).

For the analysis, the diagnostic questionnaire and the documentary review were used, applied at the beginning and at the end of the pedagogical intervention. The main findings are related to the unknowing of the concept of phonological awareness among educational agents and their assistants, it was found that, for these people, developing activities that stimulate language is not relevant in itself, but is an instrument for other purposes such as teaching rules of conduct. The intervention developed showed a positive effect on the qualification of the participants, and on the quality of their pedagogical planning. It is advisable to develop more resources of this type to improve the care received by early childhood in the country.

Keywords: Phonological awareness; educational agents; educational assistants; early childhood; qualification; pedagogical planning, Digital Educational Resource

Introducción

Este documento presenta la investigación adelantada como proyecto de grado del programa de maestría en recursos digitales aplicados a la educación. El problema de investigación se relaciona con la necesidad de apoyar la cualificación del personal que trabaja con primera infancia, como una forma de contribuir a la calidad de la educación en Colombia. Como las investigaciones demuestran, la principal ventana de oportunidad para mejorar la educación y apoyar el progreso de la sociedad se encuentra en la primera infancia (Berlinski et al., 2006; ICBF, 2020b; Reyes, 2005; UNICEF, 2015). En consecuencia, esta propuesta pretende aportar a la cualificación de los agentes educativos que son protagonistas de la formación inicial y que demasiada frecuencia carece de un perfil acorde a la responsabilidad que se les ha asignado (Berrocal, 2017; Buitrago, 2015).

La selección de la temática se realizó en función de las diferentes habilidades y experiencias del equipo de investigadores, a fin de impactar de manera real sobre un ambiente educativo. Y si bien, el producto de este trabajo se orienta a los agentes educativos, puede ser útil en contextos adicionales, como familias, bibliotecas y otros espacios de mediación relacionados con el público infantil.

En la primera parte de este texto se presentan las consideraciones en torno al problema que se pretende abordar en la investigación, para desde allí formular la pregunta problema que se pretende abordar. Posteriormente se presentan los antecedentes identificados en este ámbito y un texto que ofrece las razones que justifican este trabajo. Posteriormente se exponen los objetivos generales y específicos definidos para la investigación y la presentación de los supuestos y constructos, seguida de los alcances y limitaciones de la investigación.

1. Capítulo 1. Planteamiento y formulación del problema

El planteamiento del problema, especialmente en el caso de la investigación cualitativa, implica un viaje en la profundidad de un tema, se trata en esencia de familiarizarse con los elementos del contexto a investigar, de manera que pueda comprenderse mejor el campo (Hernández et al., 2003). Todo esto con el fin de poder llegar a la correcta identificación de los propósitos del proceso de investigación, así como del aspecto de la realidad sobre la que se quiere intervenir.

En este primer capítulo se destaca el cambio operado en la actualidad sobre el papel de la primera infancia en el desarrollo de los seres humanos, así como las transformaciones que esto ha producido en materia de política pública. Así mismo, se ofrece un panorama sobre las características del personal que atiende a niños y niñas del país en los Centros de Desarrollo Infantil (CDI), y se presentan argumentos para demostrar la necesidad de mejorar la cualificación del talento humano que allí labora. Todo esto para entender el contexto que da lugar a esta investigación y de este modo, llegar a la formulación del problema que se abordará en las siguientes páginas.

Planteamiento y formulación del problema

Es sabido que la primera infancia es una etapa decisiva en el desarrollo de los seres humanos, el sustrato de muchas de las habilidades cognitivas y emocionales se encuentran ese periodo. Las condiciones biológicas y psicosociales en las que viven los niños y niñas, influirán de manera muy significativa en su desarrollo posterior, bien sea para animarlo o para limitarlo. De hecho, en términos de política pública, se acepta que el retorno de la inversión en primera infancia, así como los costos asociados a su ausencia, son muy significativos (UNICEF, 2015).

En el caso de la lectura, por ejemplo, antes de que un niño se encuentre con palabras impresas, habrá ejercitado su capacidad de leer su entorno, a través del contacto con su madre y sus cuidadores.

Esa primera forma de movilización psíquica lleva al bebé a trabajar activamente para dar sentido a los estímulos que recibe, sin esa primera acción de desciframiento, las demás probablemente no podrán tener lugar (Cabrejo-Parra, 2003).

Parece que existe un consenso en torno al papel que tienen estos años en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños, y por eso mismo, se ha verificado una transformación profunda en la manera como se piensa en este periodo de la vida. La política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia “de cero a siempre” (Ley 1804, 2016), que se deriva, entre otras cosas, de la consagración constitucional de la prevalencia de los derechos de los niños (Const.1991 art.44), y del código de infancia y adolescencia (Ley 1098 de 2006), son el marco en el que hoy por hoy se afrontan los temas relacionados con este ciclo vital. En términos generales se reconoce entonces, la necesidad de dar un trato preferente a la niñez, la obligación que tiene el Estado de articular esfuerzos e invertir en programas enfocados a esta población y el efecto positivo que estas inversiones poseen en materia de superación de la desigualdad y mejora de la calidad de vida de las personas (Conpes, 2007; Reyes, 2005).

En términos educativos, se insiste en la necesidad de brindar condiciones adecuadas para el desarrollo de los niños, sobre todo en el periodo anterior al ingreso escolar, pues muchas de las habilidades que requerirán una vez inicien su educación formal, pueden verse pobremente desarrolladas cuando el niño carece de la estimulación adecuada en los primeros años (Caycho, 2011; Reyes, 2005). Esto ocurre de manera mucho más acusada en los niños de escasos recursos, quienes con frecuencia no cuentan con ambientes que puedan estimular sus habilidades y dar respuesta a sus necesidades de desarrollo (Arancibia y Bizama, 2012; Caycho, 2011).

En Colombia según Barrera-Dussán (2018) un 40% de la población no consume alimentos que garanticen la seguridad nutricional y la malnutrición continúa siendo mucho más acentuada en los niños de entre 0 y 5 años. Con consecuencias negativas en su desarrollo físico y emocional posterior. Este

marco puede permitir comprender mejor la necesidad de intervenir de manera preferente sobre los factores que afectan el desarrollo en la primera infancia, en un contexto que tiende a convertirlos en víctimas de toda clase de precariedades.

En consecuencia y debido a que los investigadores que tienen acceso a dos Centros de Desarrollo Infantil (CDI) en los que laboran agentes educativos de educación inicial, este proyecto apunta a apoyar a la cualificación un grupo de docentes de lo CDI San Juan y Villa Sabanera del municipio de Sahagún Córdoba. Para lograrlo, se propone un recurso educativo que ponga a su disposición tanto elementos conceptuales, como un conjunto de estrategias enfocadas al desarrollo de la conciencia fonológica. De este modo se espera impactar positivamente no solo en la formación de los docentes, sino también en los niños y niñas que están bajo su orientación.

La conciencia fonológica es una habilidad metalingüística relacionada de manera directa con el aprendizaje de la lectura y la escritura (Caycho, 2011), según este mismo autor, podría definirse como

(...) la conciencia de los componentes fonéticos del lenguaje oral y el dominio de diversos procesos que los niños pueden efectuar conscientemente sobre el lenguaje oral, tales como segmentar las palabras en sus sílabas y fonemas, articularlas a partir de secuencias fonémicas, pronunciarlas omitiendo fonemas o agregándoles otros, etc. (Caycho, 2011, p. 91)

El papel de la conciencia fonológica en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, ha sido establecido en múltiples investigaciones que permiten sostener que su entrenamiento beneficia no solo al aprendizaje de la lectura y la escritura, sino también a la comprensión lectora (Ehri et al., 2001) y actúa como predictor del éxito en el proceso de apropiación de la lectura al inicio de la edad escolar (Bravo, 2002; Caycho, 2011).

Con frecuencia se hace referencia a la existencia de tres niveles de conciencia fonológica, la silábica, la intrasilábica y la fonémica. La primera permite separar las sílabas que forman una palabra, la

segunda permite segmentar el inicio y el final (onset y rima), en tanto que la última tiene que ver con la capacidad de identificar y manipular las unidades más pequeñas del habla, los fonemas (Gutiérrez y Díez, 2018a).

A partir de las anteriores consideraciones surgió el siguiente interrogante ¿Cómo puede apoyar un Recurso Educativo Digital Abierto la comprensión de la conciencia fonológica en las agentes y auxiliares educativas que trabajan en dos CDI del municipio de Sahagún?

Esta pregunta implica, por una parte, establecer cuál es el grado de comprensión que estos docentes tienen acerca de la conciencia fonológica y su papel en el desarrollo infantil, así como identificar si dentro de sus planeaciones, los docentes incorporan actividades enfocadas al desarrollo de la conciencia fonológica.

Identificar el grado de comprensión que los agentes educativos poseen del concepto de conciencia fonológica y sus implicaciones en la infancia, así como las acciones mediante las cuales promueven esta habilidad, serán claves a la hora de proponer el recurso educativo digital que apoye el trabajo de los docentes.

Antecedentes

El punto de partida de este ejercicio de investigación es el reconocimiento del papel de la educación inicial en el proceso de formación de los niños. Si bien esto ha sido destacado desde diferentes instancias, entre las que se cuentan instituciones como la UNICEF, que en 2015 publicó un interesante informe según el cual, existe evidencia suficiente para afirmar que invertir en la primera infancia es importante, y no hacerlo resulta costoso para los países. (UNICEF, 2015).

En esta misma línea, un estudio realizado en Argentina, mostró el impacto positivo que tiene la formación inicial en el desarrollo de habilidades conductuales no cognitivas, así como en los puntajes alcanzados en pruebas de lenguaje y matemáticas (Berlinski et al., 2006). El estudio se desarrolló con los

datos derivados de la implementación de un programa estatal de extensión de la educación preprimaria para niños entre 3 y 5 años, entre 1993 y 1999. El análisis mostró que, la inversión realizada en universalizar el servicio educativo impactó de forma positiva en los niños y desarrolló en ellos habilidades que básicas para su éxito escolar. De hecho, el trabajo concluye que la educación preprimaria es un instrumento para mejorar el desempeño académico en el largo plazo (Berlinski et al., 2006).

Desafortunadamente en el caso colombiano, existen enormes limitaciones en relación con la formación que se imparte en la primera infancia. Un informe sobre este particular, resalta las limitaciones en la formación de los agentes educativos, debilidades en la formación del personal, derivadas de falta de articulación con las políticas educativas generales y, como consecuencia de lo anterior, un bajo nivel de profesionalización que permita a los docentes contar con las condiciones que promuevan su formación y actualización permanente (Buitrago, 2015).

Y si bien en los lineamientos de atención a la primera infancia publicados por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) pueden encontrarse referencias al papel de talento humano, así como del papel indiscutible que tiene en la materialización de sus propósitos y acciones (ICBF, 2020b) los datos sobre la realidad de la cualificación de los agentes educativos no parecen apuntar en la misma dirección. (Berrocal, 2017). De hecho, en Colombia en 2015, solo el 20% del personal que trabaja en educación inicial poseía un título profesional o superior, y en un 13% de los registros, no había ninguna información sobre nivel educativo (Buitrago, 2015, p. 16).

Por otra parte, existen datos sobre el impacto positivo de programas orientados a la formación de los agentes educativos. Como muestra Bernal (2015), es posible mejorar la calidad del cuidado que reciben los niños y niñas que están cubiertos por los programas de atención a primera infancia, mediante el desarrollo de procesos de entrenamiento dirigidos a las madres comunitarias. El estudio

realizado con madres comunitarias en Bogotá, sirve entonces de indicador del impacto positivo de ofrecer entrenamiento adecuado al personal.

En el caso de los CDI incluidos en el estudio, las agentes educativas realizan una planeación semanal que incluye componentes de salud y nutrición, psicosocial, y pedagógico. Este último se busca desarrollar actividades de arte, literatura, poesía, juego, todas ellas orientadas al desarrollo infantil. Es importante tener presente que se trata de un grupo integrado por *madres tránsito*, es decir, mujeres que pasaron de los *hogares comunitarios* a los *Centros de Desarrollo Infantil* para continuar desempeñando su labor. Este hecho es significativo, pues está relacionado con un conjunto de transformaciones sobre su rol y su identidad que se produjeron hace pocos años y que tiene implicaciones que han sido examinadas en trabajos como el de Osorio et al., (2016).

En términos generales, se considera posible ofrecer a las agentes educativas y sus auxiliares, elementos que apoyen sus prácticas siguiendo algunos modelos utilizados en otros contextos, con resultados positivos para docentes y estudiantes. Las investigaciones sobre el tema ofrecen evidencia del efecto positivo de entrenar habilidades tales como la conciencia fonológica, mediante un conjunto de ejercicios que pueden ser dirigidos por los agentes educativos siempre y cuando reciban la necesaria orientación. Así, por ejemplo, dentro de la literatura se ha relacionado la conciencia fonológica con el proceso de adquisición del lenguaje, así como una vinculación positiva entre la conciencia fonológica y el éxito en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura (Arancibia y Bizama, 2012; Baique, 2019; Bizama et al., 2013; Bravo, 2002; Caycho, 2011; de la Calle et al., 2016; Ehri et al., 2001; Fernandez Cano et al., 2002; Gutiérrez y Díez, 2018a, 2018b; Signorini, 1998; Suárez et al., 2019) Estas investigaciones, desde diferentes puntos de vista, muestran algo muy relevante para esta investigación, la importancia que tiene la conciencia fonológica como base para los procesos posteriores de alfabetización.

Conviene destacar el estudio desarrollado para el Panel Nacional de Lectura, con el apoyo de instituciones de Brasil, Canadá y Estados Unidos. Se trata de un metaanálisis cuantitativo, que toma los resultados de 56 estudios precedentes para mostrar la significación estadística de la instrucción en conciencia fonológica, para el aprendizaje de la lectura en niños y niñas. El estudio permitió ver además que la CF tiene un impacto positivo sobre la comprensión lectora (Ehri et al., 2001). Además, la efectividad de la instrucción fue mayor cuando se realizó con apoyo de letras y cuando se trabajaron una o dos habilidades, en grupos pequeños, en periodos de entre 5 y 18 horas. Finalmente, el estudio mostró la eficacia de los maestros para enseñar estas habilidades, lo que respalda la idea de capacitar a los docentes en este campo (Ehri et al., 2001).

En otro estudio sobre las dificultades para convertirse en buenos lectores, experimentadas por los niños y niñas de zonas pobres de Lima, Perú, se identificó que las habilidades fonológicas, evaluadas antes de la enseñanza formal, predicen mejor el rendimiento lector al final del primer año de educación escolar (Caycho, 2011). Esta investigación se realizó sobre una muestra integrada por 100 niños de primer grado de primaria de centros educativos estatales ubicados en zonas empobrecidas de Lima Metropolitana. Los datos muestran que las habilidades fonológicas predicen el éxito o fracaso en el proceso de aprendizaje lector, por lo que es necesario entrenar estas habilidades. Según el estudio, variable que mejor indica la habilidad lectora, es la segmentación de las palabras en sílabas, una habilidad que el niño desarrolla antes de poder identificar fonemas (Caycho, 2011).

Resultados similares se desprenden de un estudio realizado en Alicante, con 166 niños y niñas de entre 4 y 6 años. Allí se estableció una relación entre conciencia fonológica y aprendizaje de la escritura, así como el impacto que tienen los niveles de conciencia fonológica sobre la escritura, en función de la edad de los estudiantes (Gutiérrez y Díez, 2018b). Como conclusión de su estudio, se estableció la relación entre conciencia fonológica y adquisición de las habilidades de producción escrita,

así como también una correspondencia entre el desarrollo de los niveles de conciencia fonológica (silábica, intrasilábica, fonémica) y las etapas del proceso de adquisición de la escritura (silábico, silábico-alfabético y alfabético). Además, se confirma la relación entre el desarrollo del lenguaje oral y las habilidades que apoyan el conocimiento fonológico, con lo que se suma a la literatura disponible sobre este tema (Gutiérrez y Díez, 2018b). Para el caso de España, puede citarse también un estudio desarrollado en Cádiz, con una población de 125 niños de entre 4 y 5 años. Allí se realizaron mediciones en dos momentos, primero en la educación infantil y luego en los grados 1 y 2 del nivel de educación Primaria. Sus resultados confirman la correlación entre competencia lectora y conciencia fonológica (de la Calle et al., 2016).

Otra investigación adelantada en el Perú, desarrolla un estudio descriptivo correlacional para determinar de qué modo se relacionan el aprendizaje de la lectoescritura y la conciencia fonológica, en estudiantes de primer grado de una institución educativa del Perú (Baique, 2019). La autora establece una correlación estadísticamente significativa ($r=0.826$) y concluye que, a mejor preparación de los estudiantes en conciencia fonológica, mejor progresan en el campo de la lecto-escritura (Baique, 2019).

Dentro de los trabajos identificados en el ámbito nacional, está una tesis de grado que realiza una revisión sistemática de estudios sobre el aprestamiento para la lectura y su papel en el proceso lector. Este trabajo, además de ofrecer una valiosa revisión de materiales, señala la necesidad de prestar más atención a este proceso, así como la ausencia de atención y formación para garantizar que su adecuado desarrollo. Además, el estudio aporta evidencia para sostener que la intervención pedagógica produce cambios importantes en las destrezas y habilidades de los estudiantes, de cara a su proceso de alfabetización (Díaz y Gonzalez, 2019).

Otra investigación sobre este campo fue desarrollada en la ciudad de Barranquilla, con una muestra integrada por 69 niños con edades comprendidas entre 3 y 4 años, de un jardín infantil. El

estudio encontró que la estimulación temprana de las habilidades de conciencia fonológica, produce un impacto positivo y duradero en la habilidad para la segmentación silábica de los niños (Suárez et al., 2019).

De acuerdo con el material empírico es posible sostener que cualificar a las agentes educativas y sus auxiliares respecto al desarrollo de la conciencia fonológica, puede mejorar el servicio que prestan al público, al incidir de forma positiva sobre los procesos de adquisición de la lectura y la escritura en los niños.

Justificación

Cada vez es más reconocida la importancia que tiene para los países la inversión destinada a asegurar condiciones óptimas para el desarrollo de la primera infancia, especialmente a través de acciones amplias impulsadas por los Estados (Reyes, 2005; UNICEF, 2015; Walker et al., 2007). Una buena parte de la responsabilidad de ofrecer las condiciones y oportunidades adecuadas para el desarrollo de los niños y niñas, recae sobre sus docentes. Serán ellos los encargados de generar las condiciones y la estimulación adecuadas para sus estudiantes, con el propósito de lograr el pleno desarrollo de sus potencialidades.

Ahora bien, cabe preguntarse si los docentes cuentan con la formación adecuada para asumir semejante responsabilidad. Sobre todo, cuando existen fuertes tendencias a la desprofesionalización de la labor docente, un fenómeno que según Torres (2000), se produce no solo en términos reales sino también simbólicos. A esto se suma que, durante mucho tiempo, la educación inicial ha sido pensada como una tarea menor, que puede ser adelantada por cualquier persona (Berrocal, 2017). De hecho, el *Informe Nacional sobre Docentes para la Educación de la Primera Infancia* permite apreciar que, en Colombia, solo el 20% del personal que trabaja en educación inicial posee un título profesional o superior, y en un 13% de los registros, no existe información sobre nivel de formación (Buitrago, 2015).

El caso de los CDI Villa Sabanera y San Juan, del municipio de Sahagún, ilustra perfectamente esta situación. En términos generales, las agentes educativas que se desempeñan en los centros, a pesar de tener una experiencia considerable en el trabajo con población de primera infancia, en su mayoría carecen de titulaciones profesionales en el campo de la educación o el cuidado infantil. Estas consideraciones permiten comprender hasta qué punto es pertinente contribuir por todos los medios posibles a cualificar la labor adelantada por estas personas, de manera que sus acciones tengan un impacto positivo sobre los niños a su cargo. En consecuencia, la investigación que se propone puede ser no solo de utilidad práctica para los docentes que podrán contar con un apoyo en su trabajo, sino que además tendrá un efecto positivo sobre los niños que son objeto de todas las acciones pedagógicas.

Objetivo General

Promover la comprensión de la conciencia fonológica y la planeación del componente pedagógico, por parte de las agentes educativas y sus auxiliares, en los CDI San Juan y Villa Sabanera del municipio de Sahagún, Córdoba mediante el diseño e implementación de una intervención pedagógica apoyada en un REDA.

Objetivos específicos

Diagnosticar en los participantes, el grado de comprensión del concepto de conciencia fonológica, así como la incorporación de actividades orientadas su desarrollo dentro de las planeaciones del componente pedagógico.

Diseñar un REDA que apoye la comprensión del concepto de conciencia fonológica y algunas maneras para su desarrollo, como estrategia para fortalecer sus planeaciones pedagógicas.

Implementar la estrategia mediante la socialización del REDA diseñado en de espacios dirigidos a las agentes educativas y sus auxiliares.

Evaluar la efectividad de la estrategia implementada, para apoyar la planeación del componente pedagógico y la comprensión del concepto de conciencia fonológica.

Supuestos y constructos

Existe suficiente evidencia como para sostener la existencia de una relación entre el desarrollo de la conciencia fonológica y el éxito en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, por lo cual, una adecuada estimulación puede contribuir de forma importante a mejorar el desempeño escolar y sobre todo el desarrollo de las habilidades básicas para la comprensión de textos escritos por parte de niños y niñas de primera infancia. La conciencia fonológica puede ser entrenada mediante determinadas actividades lúdico pedagógicas, produciendo los efectos positivos en el desarrollo de las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Lo anterior exige que los docentes posean la capacitación adecuada y necesaria para poder llevar adelante esta labor. Esto en muchos casos no ocurre y se generan escenarios en los cuales o bien no se realizan intervenciones orientadas al desarrollo de estas habilidades, o bien, las acciones se realizan de manera rutinaria, sin que exista una clara comprensión de su función o la manera en que aportan al desarrollo de los niños.

El principal constructo que aborda esa investigación es el de Conciencia Fonológica, que puede definirse como «la capacidad de ser consciente de las unidades en que puede dividirse el habla» (Defior, 1996, p. 51) Se trata de una forma de reflexión sobre la lengua, por fuera de su papel comunicativo, e incluye ciertas habilidades como las de manipular las palabras que componen frases, las sílabas de las palabras y los fonemas (Defior, 1996).

Desde los años 80 se produjo un debate en torno a la conciencia fonética y su relación con el proceso de adquisición de la lectura y la escritura. Por una parte, hay quienes consideran que el desarrollo de la CF se produce como resultado del contacto con la lengua escrita; otros argumentan que

la CF es un requisito para poder adquirir las habilidades para decodificar, e incluso hay quienes opinan que la CF se obtiene de manera simultánea con el contacto con la lectura y la escritura (Signorini, 1998). No obstante, múltiples investigaciones coinciden que la conciencia fonológica aporta de manera positiva al proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura (Arancibia y Bizama, 2012; Baique, 2019; Bizama et al., 2013; Bravo, 2002; Caycho, 2011; de la Calle et al., 2016; Ehri et al., 2001; Fernandez Cano et al., 2002; Gutiérrez y Díez, 2018a, 2018b; Signorini, 1998; Suárez et al., 2019)

Las investigaciones muestran que se trata de una habilidad metalingüística que se desarrolla entre los 4 y los 7 años de edad, y que avanza a través de tres niveles que van desde el reconocimiento de las sílabas, pasando por las unidades intrasilábicas, hasta llegar al nivel fonémico. Este parece ser el último en alcanzarse (Mariángel y Jiménez, 2016). Por otra parte, parece claro que es posible entrenar la conciencia fonológica y hay estudios que muestran una correlación positiva entre esto y la adquisición de la lectura y la escritura (Caycho, 2011; Suárez et al., 2019).

Otro de los conceptos relevantes en esta investigación, es el de Recurso Educativo Digital Abierto, que puede definirse como los materiales digitales que poseen una intencionalidad educativa, persiguen el logro de un aprendizaje, o están diseñados siguiendo ciertos criterios didácticos enfocados al aprendizaje (Zapata, 2012). Si bien es cierto que el concepto es problemático, al punto que las dificultades al evaluar estos materiales inician en el mismísimo hecho de identificar su naturaleza (Pinto et al., 2012). De cualquier modo, para ser óptimos los REDA necesitan, brindar información sobre un tema, contribuir a la adquisición de un conocimiento, reforzar un aprendizaje, remediar situaciones desfavorables al tiempo que se favorece una determinada competencia y por último, incluir un mecanismo de evaluación (Niño-Vega et al., 2019).

Desde publicaciones internacionales se ha realizado una aproximación al concepto de Open Educational Resources (OER), entendidos estos como cualquier recurso educativo que esté disponible de

forma abierta para docentes y estudiantes, sin que sea necesario el pago de una licencia de uso. Estos materiales se perciben como poseedores de un gran potencial para la transformación educacional (Butcher, 2015). Justamente de esta conceptualización se deriva la adaptación colombiana que, bajo el título de Recurso Educativo Digital Abierto, agrupa a todo material que posee intencionalidad y finalidad educativas, posee información digital, se pone a disposición del público mediante estructuras públicas y bajo una licencia abierta, que permite su adaptación, modificación y transformación para los fines del usuario (Ministerio de Educación Nacional, 2012).

Alcances y limitaciones

Se describió el grado de comprensión que los docentes de educación inicial poseen sobre la Conciencia Fonológica (CF) y de su papel en el proceso de adquisición de las habilidades de lectura y escritura en niños. Del mismo modo, se identificaron las actividades que estimulan el desarrollo de la CF realizadas por los docentes en sus prácticas regulares. Esto produjo una reflexión sobre el sentido y la intencionalidad pedagógica de estas acciones.

De otra parte, se construyó un REDA para capacitar a los docentes en relación con la CF, y que además para ofrecerles un conjunto de actividades prácticas que puedan desarrollar como parte de su trabajo. De acuerdo con lo anterior, fue preciso capacitar a los docentes en el uso del REDA, que incluyó dos módulos, uno enfocado en la comprensión de lo que es la CF y otro que se diseñó para ofrecer alternativas y recursos útiles para el desarrollo de sus distintos niveles.

Así mismo, esta propuesta permitió comprender mejor el tipo de recursos que los agentes educativos evalúan como más adecuados para los niños, y contribuyó al análisis de los factores del contexto de los espacios educativos. Esto fue valioso como insumo para futuras investigaciones que se desarrollen en esta misma línea.

Dentro de las limitaciones están, por una parte, el número reducido de los participantes con los que se desarrolló el proceso, y el que se trate de una muestra concentrada en un único municipio del país, hace que las conclusiones sean muy específicas. Otras limitaciones de esta investigación están relacionadas con las participantes, específicamente su destreza en el uso de dispositivos tecnológicos, y su nivel de formación académica, que inciden en los medios a través de los cuales puede realizarse la intervención, así como el grado de complejidad de los materiales que podrán incluirse en el proceso.

2. Capítulo 2. Marco de Referencia

Todo programa de investigación debe incorporarse a un conjunto que le precede, a una estructura conceptual y científica que ha sido utilizada para encuadrar ese problema, en líneas generales, eso es lo que se denomina el marco de referencia. Allí se incluyen los antecedentes de investigación, las bases teóricas, así como los marcos legales, temporales, espaciales, entre otros. Incluso, dependiendo del tipo de investigación, puede contener las hipótesis (Maldonado, 2018).

La construcción de marcos de referencia es una parte fundamental del trabajo investigativo, supone no solo el proceso de revisión de la literatura existente sobre un tema, sino también la organización de dicho corpus, de modo que pueda ser presentado de forma coherente. El ejercicio de revisión de los trabajos previos, tal y como indica Hernández et al., (2003) contribuye a hacer que el estudio sea mejor y más completo, así como también a determinar los caminos que han sido recorridos por otros, de manera que puedan identificarse formas para optimizar el trabajo (p. 75).

El marco de referencia es entonces el punto de partida del trabajo de investigación, su elaboración supone identificar el lugar desde el cual retomamos la investigación en un determinado campo, lo que nos permite identificar nuestro lugar en medio del universo intelectual. Esperamos que el abordaje de la literatura ofrezca luces para orientar el trabajo de investigación.

Marco de Referencia

En este apartado, se presenta la información referida al marco de referencia desde el que se realiza la investigación. En primer lugar, se revisa el marco contextual, en el que se presenta una imagen detallada de lo que son los CDI San Juan y Villa Sabanera, en el municipio de Sahagún, sus características sociales e infraestructurales y las particularidades de los agentes educativos que allí laboran. Este acercamiento permitirá comprender los retos derivados del proceso de tránsito que ha cursado una

parte del personal, así como las características generales de la relación entre estos CDI y sus comunidades.

En un segundo momento, se desarrolla el marco normativo, en el que presentaremos los constructos jurídicos que, de forma directa o indirecta, inciden en el ámbito de la educación inicial, específicamente aquellas que se relacionan con los CDI. Esta sección es muy relevante porque permite que se ponga de presente la importancia social que de manera creciente se ha dado a la primera infancia, así como también establecer la forma en que el ICBF se relaciona con los CDI en los que se desarrollará esta intervención.

Un tercer apartado recoge el marco teórico, en el que se profundizan los constructos que fueron enunciados en la formulación del problema y se examinan los diferentes enfoques desde los cuales se ha abordado el desarrollo de la conciencia fonológica en trabajos desarrollados en el ámbito nacional e internacional. La revisión de esta literatura podrá aportar luces que contribuyan a robustecer los elementos de comprensión desde los cuales desarrollaremos la intervención, además de mejorar sus resultados.

Por último, se revisarán los conceptos centrales de la investigación, de modo que puedan ofrecerse de forma clara los constructos a través de los cuales se realizará esta aproximación al espacio pedagógico. En este punto es importante definir conceptos como el de agente educativo, recurso educativo digital o conciencia fonológica, así como examinar cuidadosamente aquellos elementos que proceden de los lineamientos que el ICBF ofrece a los agentes educativos como insumo para la creación de planes de trabajo.

Marco contextual

Hace muchos años un gran maestro escribió «Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me

educó. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar y anunciar la novedad» (Freire, 1997, p. 30). Estas palabras nos llevan a pensar en la necesidad de considerar el contexto, de comprenderlo, de reconocer su impacto y sobre todo de identificar mi lugar en él. Por tal razón, los marcos contextuales son necesarios en las actividades de investigación, al permitir tomar conciencia de la circunstancia específica en la que se encuentra el objeto de estudio. En un sentido general, el contexto corresponde al entorno en el que se encuentra algo, puede ser social, económico, físico, etc., considerarlo es necesario si se pretende captar de manera precisa un fenómeno debido a que todo lo que existe interactúa con aquello que lo rodea y genera cambios.

En este apartado se describe el lugar en donde se encuentra el problema de investigación. Por lo que presentaremos un contexto de donde se encuentran ubicados los CDI en cuanto a espacio físico, económico, social y cultural lo que sin lugar a dudas se convierte en un aspecto importante en nuestro estudio de investigación.

Municipio que alberga el problema de investigación: Se trata de Sahagún, en el departamento de Córdoba. La llamada “ciudad cultural” se ubica al nororiental del departamento; fue fundado el 07 de diciembre de 1775 por el teniente Antonio de la Torre y Miranda y cuenta con cerca de ciento veinte mil habitantes. Su economía se tiene una clara vocación agropecuaria, y destacan sus dos centros de subasta de ganado y así como otras tantas arroceras con un alto grado de tecnificación. La población es también un referente cultural y educativo por contar con una escuela Normal Superior, que cada año gradúa un aproximado de cien educadores.

Cada año el municipio es escenario del Festival Nacional de Cultura, que durante cuarenta años de tradición ha convocado artistas nacionales e internacionales, en un evento que da relieve al papel cultural del municipio. Junto a este evento, también destaca el Encuentro Internacional de Cuentaría Encuentémosno, así como los festivales de artes escénicas y plásticas, y de acordeoneros y

compositores. Sahagún ha parido reyes del acordeón, actores, pintores, senadores, escritores, compositores y es considerado el municipio más próspero de la región. Sus hoteles, restaurantes, clubes, escenarios deportivos, espacios culturales y de recreación, dan cuenta de ese bienestar.

Figura 1: Ubicación geográfica del municipio de Sahagún



Fuente: (milenioscuro, 2011)

El CDI San Juan se ubica en la carrera 14 # 10-23 barrio El Prado, entre los barrios San Roque, La Cruz, San Rafael, Centro, Bosque Centro y Miramar. Se trata de un sector de estrato dos, en donde es fácil encontrar pequeños talleres de mecánica y reparación automotriz, almacenes, salas de belleza, restaurantes e incluso tiendas, modisterías y locales que prestan servicios de internet y comunicaciones, estos en su mayoría al interior de los hogares. Lo anterior da cuenta de la amplia variedad de actividades económicas que incluyen el trabajo en empresas, talleres y el comercio informal (Lambraño y Serpa, 2021).

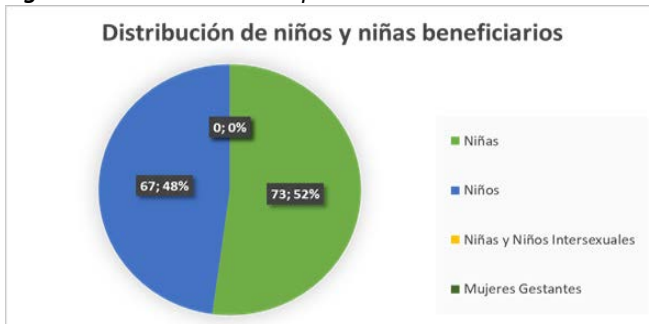
Figura 2: Centro de Desarrollo Infantil San Juan



Fuente: Elaboración propia

El Centro de Desarrollo Infantil San Juan modalidad institucional, cuenta en la actualidad con 7 agentes educativos y 3 auxiliares pedagógicas. De ellos dos se encuentran en atención presencial y las demás lo hacen de forma remota, para brindar cobertura a 140 niños, con edades que van de según el grupo, de 2 a 2 años 11 meses; de 3 a 3 años a 11 meses y de 4 a 5 años. En términos de género, del total de menores 73 son niñas y los 67 restantes corresponden a niños. (Ver figura 1).

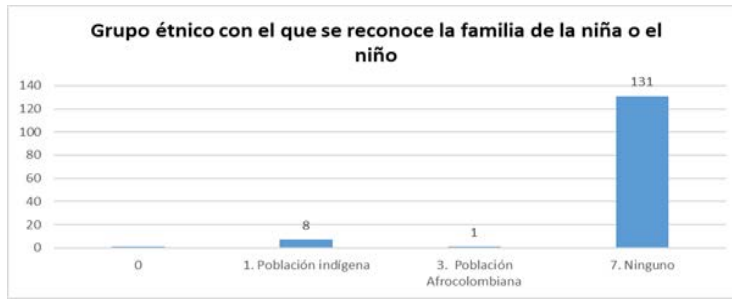
Figura 3: Distribución de la población



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de (Lambraño y Serpa, 2021)

Del total de las familias con niños que asisten a este CDI, solo un pequeño porcentaje se reconoce como parte de un grupo étnico. Se trata de población afrodescendiente e indígena, que como puede verse en la gráfica siguiente, constituye solo una pequeña parte del total de familias atendidas.

Figura 4: Beneficiarios pertenecientes a grupos étnicos.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de (Lambrano y Serpa, 2021)

Por otra parte, tenemos la unidad de Atención Villa Sabanera, esta se encuentra en zona rural del municipio, en el sector conocido como Las Marías La Yé. En el área se cuenta con algunas instituciones educativas que ofrecen niveles y ciclos de formación completos. Además, hay entidades de salud que brindan servicios básicos y de urgencias, así como también iglesias cristianas entre ellas la, católica, Testigos de Jehová y evangélica. También se dispone de parques, canchas deportivas. Vale destacar que, en esta zona, solo una parte de las viviendas cuentan con acceso a servicios domiciliarios como energía, acueducto, gas natural, teléfono celular y alcantarillado.

Figura 5: Centro de Desarrollo Infantil Villa Sabanera

Fuente: elaboración propia

Las familias que llevan a sus hijos al CDI Villa Sabanera, en su mayoría corresponden al tipo nuclear; sin embargo, también se encuentran familias extensas (padres, hijos, abuelos, tíos, primos) y monoparentales (madre/padre e hijos). La responsabilidad del cuidado y crianza de niños y niñas es

asumido mayoritariamente por uno de los padres, aunque también participan los abuelos maternos y/o paternos. En algunos casos, esta función la cumplen personas con experiencia -niñera en menor escala- ya que los padres de familia dedican su tiempo-labor a diversos oficios u ocupaciones necesarias para el sostenimiento del grupo filial, especialmente durante la pandemia actual (Lambraño y Serpa, 2021).

El Centro de Desarrollo Infantil Villa Sabanera cuenta con tres agentes educativas y una auxiliar pedagógica para cubrir la atención de 50 niños. Se trata de un grupo de mujeres adultas, con edades entre los 45 y los 58 años, y que en su mayoría poseen formación técnica y tecnológica, así como experiencia en el trabajo con primera infancia.

En términos de infraestructura, mientras que el Villa Sabanera cuenta con instalaciones propias, de carácter público, el CDI San Juan funciona en un espacio arrendado, A pesar de lo anterior, ambas tienen el mismo objetivo que es garantizar la educación inicial cuidado y nutrición a niños y niñas menores de 5 años en el marco de la atención integral y diferencial, a través de acciones pedagógicas, de cuidado calificado y nutrición, estos aspectos las diferencian de las Instituciones educativas.

Las personas que laboran en estos centros iniciaron bajo la modalidad de hogares de bienestar y ahora transitaron al trabajo en los CDI, por ello son comúnmente denominadas *madres tránsito*. En este punto vale la pena señalar que, como muestran Osorio et al. (2016) el rol de las madres comunitarias en sus orígenes un carácter más cercano al voluntariado que al empleo. De hecho, las madres comunitarias surgen durante los años ochenta como respuesta a una necesidad de la comunidad, que se organiza para garantizar el cuidado de los niños. Según los autores, las “las casas vecinales” fueron el antecedente de los hogares de bienestar comunitario, y estos últimos funcionaron como un programa que ofrecía una “beca” cuyo monto era inferior al de un salario mínimo y que además no implicaba ninguna relación laboral (Osorio et al., 2016).

Las madres comunitarias fueron entonces desde sus orígenes, parte activa de sus comunidades, líderes locales y además responsables de un servicio que incluía elementos pedagógicos que incidían en la vida de los menores. Solo hasta 2014, esta situación se modifica y se avanza hacia la formalización mediante un decreto presidencial (Decreto 289, 2014), ello sin embargo no parece haber solucionado la precariedad ha caracterizado esta labor, como, sino que más bien ha cambiado el tipo de retos que afrontan estas personas; el inicio de la Estrategia de Cero a Siempre marca un punto de referencia importante, sobre todo por la apuesta creciente hacia la cualificación de personal, y su tránsito desde los tradicionales hogares de bienestar, hacia entornos institucionales en los cuales actúan como *agentes educativas* (Osorio et al., 2016).

En cuanto a conectividad y tecnología estas unidades de servicio cuentan con cámaras de seguridad visibles y sonoras las cuales son revisadas a nivel zonal, regional y nacional por parte del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Para finalizar este estudio de contexto se puede decir que ambas unidades se encuentran ubicadas en una zona de fácil acceso, la cual garantiza seguridad de atención a los niños y niñas vulnerables de la zona, cumpliendo así con los objetivos propuestos de estos Centros de desarrollo infantil.

Marco normativo

Cuando Hernández et al. (2003) se refieren al marco de referencia, realizan múltiples recomendaciones sobre la importancia de una buena revisión de la literatura como parte del proceso de la investigación. Desde su perspectiva, se trata de reunir la mayor cantidad de piezas de información disponibles sobre un objeto de investigación dado. Ahora bien, las normas, en tanto afectan de manera directa o indirecta sobre un objeto de estudio, deberían ser consideradas también aquí en tanto configuran un horizonte de sentido que puede explicar ciertos procesos o lógicas de la realidad.

A continuación, se presenta un recorrido por algunos de los hitos más importantes del desarrollo normativo relacionado los debates nacionales e internacionales en relación con la primera infancia, con el funcionamiento de los CDI en el país, y su labor de atención a niños y niñas. El punto de partida ha sido la transformación de la percepción sobre la primera infancia y el reconocimiento de su importancia en el desarrollo de los seres humanos. Esto ha puesto en evidencia la conveniencia de concentrar recursos en este momento de la vida. La revisión del proceso normativo permitirá ubicar la situación jurídica de los CDI que son objeto de esta investigación.

Los primeros 5 años de vida son decisivos en el desarrollo de los niños, el sustrato de muchas de las habilidades cognitivas y emocionales se encuentran ese periodo. Además, sus condiciones biológicas y psicosociales incidirán de manera significativa en su desarrollo posterior (Walker et al., 2007). Tal como se ha demostrado, las inversiones que las sociedades realizan para la atención de este momento del ciclo vital, tienen la tasa de retorno más significativa (ICBF, 2020b; UNICEF, 2015).

Por otra parte, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), construidos como continuidad de la agenda de los Objetivos del Milenio (ODM) son la estrategia a través de la cual las Organización de las Naciones Unidas (ONU) intenta orientar las acciones para enfrentar los principales retos del mundo de hoy, transformando la vida de millones de personas en el mundo (Luzón y Sevilla, 2015). En esta agenda, el objetivo 4, corresponde a la idea de garantizar una educación inclusiva, de calidad, que ofrezca oportunidades para todos y que disfrutarse a lo largo de la vida. Dentro de las metas asociadas a este objetivo, resalta el interés de asegurar a los niños servicios educativos de calidad en la primera infancia, de manera que estén preparados para llegar a la educación primaria (ONU, s. f.).

Los cambios en la manera de considerar la primera infancia, y las acciones globales que impulsan su protección, han dado lugar al progresivo establecimiento de un marco normativo nacional orientado a garantizar de manera prioritaria, la protección de niños y jóvenes. Dicha arquitectura

jurídica tiene entre sus elementos más destacados las leyes, 75 de 1968, 12 de 1991, 1804 de 2006, 1295 de 2009, y 1804 de 2016. Además, deben considerarse el decreto 0987 de 2012 y el COMPES 109 de 2007 (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, s. f.-c). A través de la ley 75 de 1968, tuvo lugar la creación del ICBF, que remplazó al Consejo Colombiano de Protección Social del Menor y de la Familia, y tomó las competencias de la “división de menores” que existía en el ministerio de justicia (Ley 75, 1968).

Un avance importante en la materia de protección a los niños, fue la aprobación a través de la ley 12 de 1991, de la Convención sobre los derechos del niño, promulgada por la Asamblea General de la ONU en 1989 (ley 12 , 1991). La promulgación posterior del Código de Infancia y Adolescencia, introdujo el derecho al desarrollo integral en la primera infancia, con lo que se hacía énfasis en la importancia de garantizar en los primeros 6 años de vida, condiciones de desarrollo adecuadas, incluyendo aspectos físicos y socioafectivos (Ley 1098, 2006; ICBF, 2020b).

El interés de intervenir en favor de la primera infancia se vio materializado en el CONPES 109 de 2007, que asignó metas y recursos al MEN, el ICBF y al Ministerio de la Protección Social, para cumplir con esa tarea (Documento Conpes Social N° 109., 2007). Una década después se establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre (Ley 1804, 2016), con la cual queda establecida la política del Estado en relación con la primera infancia, y se da desarrollo real, tanto a la idea de integralidad en el desarrollo de los niños, como a principios constitucionales como el de la prevalencia de sus derechos (Const.1991 art.44).

Por último, es necesario destacar en este apartado, la ley 1955 de 2019 a través de la cual se establece el Plan de Desarrollo 2018-2022, pues en este documento se incorpora la línea «Primero las niñas y los niños: desarrollo integral desde la primera infancia hasta la adolescencia» con un enfoque

especialmente orientado a impulsar el papel de las familias como garantes de derechos y factor de protección de los niños y jóvenes del país (Ley 1955, 2019; ICBF, 2020b).

La labor de protección de la primera infancia en el país está a cargo del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), entidad del Estado que adelanta programas, servicios y estrategias de atención para cumplir en todo el territorio nacional con su labor de prevención y protección de los menores (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, s. f.-b). La ley 1804 de 2016, ratifica en su artículo 19, el lugar del ICBF como cabeza del Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF). Este último se define, según el artículo 2° del decreto 0936 de 2013, como la agrupación de agentes, e instancias de coordinación y articulación orientadas a garantizar la protección integral de la infancia y la adolescencia, así como el fortalecimiento familiar en el país (Decreto 936, 2013).

Los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) son instituciones que prestan un servicio de educación, cuidado y nutrición a los niños y niñas de primera infancia, en el marco de la ley 1804 de 2016. Estos centros se dirigen de forma especial a la atención de niños y niñas de en un rango de edad que inicia en los 2 años y se extiende hasta los 5, cuando se espera que ingrese en la educación preescolar (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, s. f.-a). La gestión de estos centros está a cargo de Entidades Administradoras de Servicios (EAS), quienes son orientadas por el ICBF y reciben de este último las indicaciones relativas a la prestación de los servicios, para lo cual se diseñan guías que van desde los aspectos pedagógicos hasta aquellos más técnicos y financieros (ICBF, 2020a; Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, 2019a, 2019b, 2021a). Por tanto, en este caso las resoluciones del instituto son un punto de referencia importante.

La educación inicial es considerada un derecho impostergable de la primera infancia, que se concibe como un proceso educativo, pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y niñas logran desarrollar sus capacidad, habilidades y potencial (Ley 1098, 2006). La

educación inicial está en el marco de la atención integral pues incluye acciones en seis componentes de atención, entre los cuales están «familia, comunidad y redes; salud y nutrición; proceso pedagógico; ambientes educativos y protectores»(ICBF, 2020b, p. 10).

Para el objeto de esta investigación, se debe considerar dentro del marco legal, las orientaciones derivadas del ICBF para establecer las condiciones y requisitos que deben cumplir los agentes educativos para trabajar con la primera infancia. Según el manual operativo, existen diferentes perfiles para laborar en un CDI, asociados cada uno a un cierto nivel de formación o a experiencia en el campo. Si bien estos perfiles señalan que la formación técnica es la mínima para poder desempeñarse como agente educativa, en el caso de las auxiliares se aceptan personas que apenas hayan terminado su formación de secundaria, en tanto acrediten al menos un año de trabajo con primera infancia. Incluso quienes solo poseen formación primaria, pero se hayan venido desempeñando como madres comunitarias, también podrían aspirar al cargo de auxiliar educativa (ICBF, 2021, p. 96).

En los dos CDI en los que se desarrolló la intervención, las agentes educativas tienen la tarea de elaborar las planeaciones pedagógicas que llevaran a cabo con sus grupos asignados. La construcción de estos documentos de trabajo es orientada por el ICBF a través de documentos guía que abordan cuatro componentes de atención: proceso pedagógico, familia, comunidad y redes, salud y nutrición y por último, ambientes educativos y protectores. Estos planes son considerados una herramienta fundamental para organizar la atención, evaluar las acciones más efectivas y en general, para poder garantizar la calidad de la atención (ICBF, 2020b).

Debe tenerse en cuenta, además, que los CDI están en la obligación de atender a las directrices que son emanadas del ICBF. Por esta razón, la intervención debe estar en armonía con diversas resoluciones emanadas del instituto, entre ellas destacan las referidas al protocolo de bioseguridad para

la atención a la primera infancia (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, 2021b). Además, a nivel local, podemos considerar el papel del plan de desarrollo municipal de Sahagún, que se refiere a la necesidad de capacitar al personal de los CDI del municipio de Sahagún (Pastrana, 2020).

Dado que esta investigación aborda el uso de recursos digitales, no puede dejarse de lado el marco normativo construido en relación con la producción intelectual en formatos digitales. La protección de la propiedad intelectual moderna toma relevancia con la internacionalización de las relaciones comerciales y la industrialización. A fines del XIX, se hizo evidente la necesidad de proteger los intereses de propiedad industrial más allá de las fronteras nacionales, fruto de esto se produce en 1883 el Convenio de París (OMPI, 2002). Este acuerdo ha sido revisado en múltiples ocasiones para ajustar sus términos en la medida que crecen los países que lo suscriben. De hecho, sus principios son de obligatorio cumplimiento para todos los países que forman parte de la Organización Mundial del Comercio (OMC) y que participan del Acuerdo General de Aranceles y Comercio (GATT)(OMPI, 2002).

La normativa internacional ha sido incluida en el marco normativo colombiano. La propiedad intelectual fue consagrada en la constitución como objeto de protección por parte del Estado (Const., 1991, art. 61), y el derecho de libre asociación (Const., 1991, art. 38) garantiza la gestión colectiva de los derechos. En cuanto a las leyes nacionales, tenemos por una parte la aceptación del Régimen Común Andino sobre Derecho de Autor y Derechos Conexos, y por otro la Ley 44 de 1993. Estas dos normas son reglamentadas por el decreto 162 de 1996 (Vega, 2010).

Finalmente, debe tenerse en cuenta la existencia de una legislación que protege los datos personales, entendidos como aquellos que permiten identificar a una persona. En este caso, la ley de protección de datos personales (Ley 1581, 2012), ofrece el marco de referencia para el tratamiento de información personal, haciendo precisiones respecto a las particularidades del tratamiento de los datos de menores de edad.

Marco teórico

En esta sección se inicia con el examen de lo que es un marco teórico, para posteriormente presentar el encuadre que se usará para el desarrollo de esta investigación. Se examinan algunos referentes relacionados el interés por la cualificación de los cuidadores -en este caso los agentes y auxiliares educativos-, como medio para mejorar su capacidad de planear y ejecutar acciones pedagógicas de calidad. Luego se analiza el concepto de conciencia fonológica, su papel en la primera infancia en general, en el desarrollo infantil. Posteriormente se examina el concepto de estrategia pedagógica, para cerrar con un acercamiento al papel que pueden cumplir los recursos educativos digitales en estos procesos.

Entendemos por marco teórico, el producto de la revisión de la manera como las investigaciones han abordado un cierto objeto de estudio, en un campo del saber. Esto supone la presentación de los conceptos y teorías que se han utilizado para encuadrar investigaciones previas. No se trata tanto de presentar una teoría, como de ubicar la investigación en un cierto campo del trabajo intelectual, con el cual el estudio construye múltiples relaciones (Hernández et al., 2003, p. 60).

En la presente investigación, se parte de cuatro categorías principales, la cualificación de las agentes educativas, la conciencia fonológica, la estrategia pedagógica y el Recurso Educativo digital abierto. Se trata de variables que deben ser tomadas en cuenta a la hora de plantear la creación de un recurso educativo que contribuya a mejorar la comprensión de la conciencia fonológica por parte de las agentes educativas.

Cualificación De Los Agentes Educativos

Para esta investigación, las agentes educativas y sus auxiliares juegan un papel central en la medida que son ellas quienes pueden, a través del diálogo entre, los elementos conceptuales y l su

propia experiencia -tal y como propone el ciclo de reflexión del modelo IAP- mejorar las prácticas y hacerlas más innovadoras y efectivas. Sobre este tema es necesario tener en consideración los elementos expuestos por Osorio et al. (2016) para quien la manera como se define la cualificación de los agentes educativos es problemática; en esencia a nivel nacional se hace una distinción entre la formación, entendida como el saber que proviene de procesos institucionales de instrucción conducentes a una titulación académica; y la experiencia, relacionada con el tiempo que se ha ejercido la labor, en este caso de cuidado de niños. Sin embargo, la idea de formación puede tener sentidos diferentes, tal como los autores muestran siguiendo el concepto de *bildung* en la tradición alemana.

Para los fines del estudio, se atiende la idea de cualificación del talento humano, definido por los lineamientos de atención del ICBF como factor clave para la calidad de la atención. Conviene destacar aquí la existencia de estudios que han mostrado que los procesos de formación de los agentes educativos, producen mejoras en la calidad de los servicios que reciben los niños que son atendidos por ellos (Bernal, 2015). A partir de este enfoque, se trata de hacer confluír dos elementos, por una parte, el fortalecimiento de las prácticas y por otro, el ejercicio permanente de resignificación de conceptos, saberes y creencias (ICBF, 2020b). Por tanto, el diseño de la estrategia pedagógica y el recurso digital que la apoya, implicará considerar estos dos componentes del proceso de cualificación.

La cualificación implica entonces sobre todo un ejercicio de apropiación de elementos conceptuales que adquieren sentido en la práctica real. Los estudios previos sugieren que el adulto mediador puede jugar un papel destacado en el desarrollo de la conciencia fonológica, siempre y cuando posea la comprensión adecuada del concepto (Bustos y Guzmán, 2009; Suárez-Yepes et al., 2019). No puede perderse de vista el papel que los adultos tienen en la transformación de las estructuras cognitivas de los niños; y mucho menos dejar de lado que este papel será más positivo, si

adulto cuenta con la capacidad de aplicar determinadas metodologías que ayuden a detonar la decodificación (Bravo, 2002).

Dado que existe evidencia empírica de que es posible desarrollar la conciencia fonológica en niños en edad inicial mediante diversas estrategias (Arancibia and Bizama, 2012; Baique, 2019; Bizama et al., 2013; Bravo, 2002; Caycho, 2011; de la Calle et al., 2016; Fernandez Cano et al., 2002; Fresneda y Mediavilla, 2017; Gutiérrez, 2017; Gutiérrez and Díez, 2018b; Jiménez Calvillo, 2017; Mariángel and Jiménez, 2016; Márquez and De la Osa, 2003; Seijas et al., 2017; Signorini, 1998; Suárez et al., 2019), incorporar este tipo de actividades en las planeaciones requiere que los agentes educativos comprendan el concepto de CF y además, conozcan estrategias para su desarrollo.

Esta investigación requerirá que los agentes educativos logren la *apropiación* - entendida como la capacidad que tienen los docentes para usar un elemento, en este caso un concepto, en sus prácticas educativas (Quiroz, 1991)-de conceptos como el de CF y su integración a la planeación pedagógica que realizan. Para tal fin, se desarrollarán estrategias que divulguen los resultados de las investigaciones que han logrado establecer relaciones entre la CF y los procesos de adquisición de la lectura y la escritura (Bravo, 2002; Carrillo y Marín, 1992; Caycho, 2011; Ehri et al., 2001; Escobar y Vizconde, 2017; Gutiérrez y Díez, 2018a, 2018b; Signorini, 1998).

Desde diferentes ámbitos se ha argumentado sobre la conveniencia de las acciones de formación como un medio para fortalecer las intervenciones pedagógicas (Díaz y Gonzalez, 2019; Escobar y Vizconde, 2017; Torres, 2000), ahora bien, como plantea el trabajo de Escobar y Vizconde (2017) existen diversos factores para el desarrollo de la conciencia fonológica que pueden verse favorecidos si los agentes educativos reconocen su importancia y, además, encuentren medios efectivos para su desarrollo.

La conciencia fonológica

Desde los años 80 se produjo un debate en torno a la conciencia fonológica y su relación con el proceso de adquisición de la lectura y la escritura. Por una parte, algunos autores consideran que el desarrollo de la CF se produce como resultado del contacto con la lengua escrita; mientras que otros argumentan que la CF es un requisito para poder adquirir las habilidades para decodificar. Hay incluso hay quienes opinan que la CF se obtiene de manera simultánea con el contacto con la lectura y la escritura (Signorini, 1998). Se trata sobre todo de una habilidad para reflexionar y manipular el habla que se desarrolla de forma más tardía que las habilidades de comprensión y producción del lenguaje.

Según Ortiz y Jiménez (2000), muchos autores han sugerido que el desarrollo metalingüístico se relaciona con un cambio más general en las capacidades de procesamiento de la información que tiene lugar en la media infancia. En términos generales la metacognición se ampliaría de la conciencia del conocimiento hacia el control ejecutivo. En esta ampliación de la conciencia de los procesos intelectuales, se harán necesarias las habilidades metalingüísticas.

Las investigaciones muestran que se trata de una habilidad metalingüística que se desarrolla entre los 4 y los 7 años de edad, y que avanza a través de tres niveles que van desde el reconocimiento de las sílabas, pasando por las unidades intrasilábicas, hasta llegar al nivel fonémico. Este último parece ser el último en alcanzarse (Jiménez Calvillo, 2017; Jiménez y Ortiz, 2000; Mariángel y Jiménez, 2016)(Mariángel y Jiménez, 2016). Por otra parte, parece claro que es posible entrenar esta habilidad mediante diferentes actividades (Caycho, 2011; Suárez et al., 2019).

La conciencia fonológica ha sido objeto de múltiples estudios, desde la lingüística hasta áreas como relacionadas con la educación, con frecuencia se ha escrito sobre su relación con el proceso de adquisición de la lectura y la escritura. La literatura disponible ofrece evidencia de la relación positiva entre, el desarrollo de esta habilidad y el éxito posterior en el proceso de alfabetización (Arancibia y

Bizama, 2012; Baique, 2019; Bizama et al., 2013; Bravo, 2002; Caycho, 2011; de la Calle et al., 2016; Ehri et al., 2001; Fernandez Cano et al., 2002; Gutiérrez y Díez, 2018a, 2018b; Signorini, 1998; Suárez et al., 2019). Por otra parte, algunos resultados sugieren que el desarrollo de la CF puede además tener un efecto positivo en relación con la comprensión lectora (Ehri et al., 2001) .

En el campo internacional, se dispone de estudios longitudinales que aportan evidencia sobre la relación positiva entre la conciencia fonológica y el éxito de los niños para la adquisición de habilidades de lectura y escritura, en los primeros cursos de primaria. Los autores indican, además, que esta relación es más efectiva en el caso de las lenguas transparentes, como el español. En ellas, los sonidos que corresponden a las letras se mantienen estables (Seijas et al., 2017).

Desde la perspectiva teórica que relaciona positivamente la CF y el éxito en la adquisición de la alfabetización, se han intentado definir estrategias que puedan incorporarse a procesos de educación inicial (Bizama et al., 2013; Bravo, 2002; Caycho, 2011; de la Calle et al., 2016; Gutiérrez, 2017; Gutiérrez and Díez, 2018b; Jiménez Calvillo, 2017; Jiménez et al., 2014; Mariángel y Jiménez, 2016; Signorini, 1998; Suárez et al., 2019), todas estas investigaciones aportan evidencia empírica de la efectividad que tiene el desarrollo de actividades orientadas al desarrollo de la conciencia fonológica, para facilitar el proceso de apropiación del código alfabético y reconocen esta habilidad como un predictor efectivo del éxito en el proceso de alfabetización.

La conciencia fonológica no es una entidad homogénea, por el contrario, se considera que esta integrada por diferentes niveles. Para distintos autores, según lo planteado por Jiménez y Ortíz (2007), estos niveles pueden estar en función de la dificultad de las tareas o de ciertas unidades lingüísticas. Se trata según los autores, de enfoques complementarios a la hora de hacer evaluación de la CF. En esta investigación se tomará el segundo enfoque, por considerarse que esta clasificación puede resultar más

clara para las agentes educativas y por que las actividades disponibles siguiendo esta línea, son más abundantes.

En función de las unidades lingüísticas la conciencia fonológica puede dividirse en un primer nivel denominado conciencia silábica, entendida como la habilidad para dividir una palabra en sílabas. Luego está la conciencia intrasilábica, que alude a la capacidad de segmentar los componentes de onset y rima. Por último, la conciencia fonémica, permite identificar los fonemas como unidades sonoras discretas (Gutiérrez y Díez, 2018a; Jiménez y Ortiz, 2007).

Se entiende por conciencia fonológica «la capacidad de ser consciente de las unidades en que puede dividirse el habla» (Defior, 1996, p. 51). Esta reflexión no tiene que ver con la habilidad comunicativa, sino más bien con reconocer el lenguaje como una estructura formada por piezas que pueden ser combinadas para construir formas más complejas, así reconocemos las frases como combinaciones de palabras, que son a su vez creadas a partir de sílabas, que se pueden dividir en fonemas.

Estrategia pedagógica

Como parte de la revisión teórica, también debe prestarse atención a la manera como se entiende el concepto de estrategia pedagógica. Este concepto tiene dos implicaciones en esta investigación, por un lado, remite a todo al diseño que el ICBF propone a través de sus manuales operativos, para orientar el trabajo de sus agentes educativos. Por otro lado, se refiere a el diseño específico a través del cual se desarrollarán las acciones de apropiación del concepto de conciencia fonológica entre el personal que labora en los CDI.

En este último sentido, la revisión permitió identificar elementos teóricos sobre el concepto de estrategia pedagógica (Sierra Salcedo, 2007) , y las múltiples formulaciones que otros trabajos han

implementado para desarrollar sus propios objetos. Las estrategias deben combinar una secuencia de actividades determinada, una cierta estructura en el que se presentan y un contexto en el que se plantean (Adilia, 2020). En el análisis que esta autora realiza, destaca que las estrategias que se dirigen al personal docente deben ofrecer a los docentes, la posibilidad de contribuir en la construcción de su conocimiento, de manera que su saber didáctico se integre al proceso. Además, deben impulsarse comunidades de aprendizaje para que el trabajo con los colegas pueda ser más productivo.

En esta investigación, recurriremos a una estrategia mixta, en la que solo se desarrollaran algunas interacciones presenciales, mientras que el peso del proceso recaerá en buena parte, en el diseño que se haga del recurso educativo(Adilia, 2020)

Recursos educativos digitales abiertos REDA

La incorporación de tecnología en procesos educativos es una de las principales tendencias en materia educativa, así parece demostrarlo la creciente cantidad de publicaciones que documentan o evalúan estrategias con el concurso de dispositivos digitales de todo tipo, generalmente con una asociación entre tecnología e innovación, que considera cualitativamente superior las metodologías que se apoyan en tecnologías, así puede verse en la revisión de literatura en los trabajos de (Callejas et al., 2011; Carneiro et al., 2015; Chiappe, 2012, 2016; Esquivel Gámez, 2014; Lizcano Dallos et al., 2019; María Jiménez Porta y Díez-Martínez Day, 2018; Millan Huamán, 2018; Vesga y Vesga, 2012). Sin embargo, esto no significa que la opinión sea unánime. También son frecuentes las críticas a la incorporación de recursos tecnológicos, sobre todo cuando se realiza de manera indiscriminada, sin tomar en cuenta el momento de desarrollo de las personas, y sin apoyarse en un concepto pedagógico adecuado. Los análisis en esta línea cuestionan la postura ingenua que no solo el público, sino también las instituciones y los estados han asumido frente a la tecnología. Se ataca de forma consistente un núcleo de afirmaciones según las cuales la incorporación de tecnología es necesaria, produce impactos

positivos en todas las personas, y debe ser incorporada sistemáticamente en todos los centros educativos para evitar la brecha digital (Delgado et al., 2020; Desmurget, 2018; Ferreiro, 1997; Gómez-Galán et al., 2017; Herran et al., 2017; L'Ecuyer et al., 2019; Sancho y Borges, 2011; Torres, 2000; Valle Jiménez et al., 2016). En consecuencia, es importante atender a las advertencias de la literatura disponible, sobre la necesidad de articular el saber pedagógico y las posibilidades tecnológicas para poder aprovechar del mejor modo posible estos recursos.

Ahora bien, es ampliamente aceptado que todo proceso educativo mediado por TIC requiere de la existencia de contenidos educativos digitales (Chiappe, 2016, p. 14). En esta intervención, la idea de diseñar e implementar un REDA como apoyo a los agentes educativos que laboran en Centros de Desarrollo Infantil, implica la necesidad de considerar el componente tecnológico. A modo de contexto, se debe ubicar a los REDA dentro del conjunto de recursos educativos digitales, que empezaron a desarrollarse desde mediados del siglo XX con la educación a distancia. Estos son resultado de la expansión del uso de las tecnologías digitales, y los principios que impulsaron la corriente de software libre (Chiappe, 2016).

Los orígenes del contenido educativo abierto se encuentran en los Objetos de Aprendizaje (OA) formulados a principios de los noventa por Wayne Hodgins (Callejas et al., 2011; Chiappe, 2012). Dentro de la categoría de OA podrían incluirse aquellos recursos que, siguiendo la metáfora del lego, funcionan como piezas educacionales susceptibles de ser reutilizados y re combinados en diversas actividades educacionales. Sin embargo, existe un debate amplio respecto a su definición y a la distancia entre las expectativas que generaron respecto a sus modestos resultados (Chiappe, 2016; Downes, 2001). Pese a ello, en el ámbito académico sigue existiendo interés por estos recursos, tal como lo evidencian los estudios que abordan el tema desde el concepto de Open Educational Resources (OER). Este concepto abarca a cualquier recurso educativo que esté disponible de forma abierta para docentes y estudiantes,

sin que sea necesario el pago de una licencia de uso. El cambio de términos sugiere que se mantiene la confianza en el potencial para la transformación educacional que tienen estos recursos (Butcher, 2015). La UNESCO ha optado por la denominación de Recursos Educativos Abiertos, entendidos como toda clase de material educativo que, o bien está en el dominio público, o bien posee una licencia abierta, que permite su uso, adaptación y circulación (UNESCO, s. f.). En el contexto colombiano, el Ministerio de Educacional Nacional ha propuesto una definición de los *Recursos Educativos Digitales Abiertos* como cualquier clase de recurso que tiene una intención y finalidad educativa, y cumple con la condición de ser de naturaleza digital, estar publicado en una plataforma que permita el acceso y tener una licencia de acceso que autorice su uso, adaptación y modificación (Ministerio de Educación Nacional, 2012).

Tal y como estas definiciones muestran, puede afirmarse que los recursos educativos digitales abiertos, están orientado fundamentalmente a atender necesidades de carácter educacional, y dan la oportunidad a las personas de usar y adaptar los contenidos a sus propios propósitos educativos. Ese encuadre, que ha sido aceptado de manera general en el ámbito nacional e internacional, y será adoptado en esta investigación.

Finalmente resulta importante señalar que esta investigación usará como criterio de evaluación validación de su recurso digital, la herramienta de evaluación de la calidad de los recursos educativos digitales propuestas por la norma UNE (AENOR, 2017). Esto implica que la investigación tomará en consideración estrategias para establecer la calidad del material diseñado.

Marco conceptual

Como indica (Reidl-Martínez, 2012), el marco conceptual corresponde a una investigación bibliográfica que aborda las variables que se revisan en la investigación y sus relaciones, tal como han sido descritas en trabajos previos de naturaleza similar. En esa medida, se trata de un ejercicio central para encuadrar una investigación en el contexto del trabajo académico precedente, que sirve como base

y también como referencia. La revisión de la literatura permite identificar aquellos constructos que han surgido de análisis de la realidad, y a partir de los cuales es posible abordar la investigación de cualquier objeto.

En este estudio, se revisan aquellos conceptos relacionados la categoría de cualificación de los agentes educativos, que incluye el concepto de apropiación. En segundo lugar, se revisa el concepto de conciencia fonológica y cada uno de sus niveles. Posteriormente se hace referencia al concepto de REDA, lo que incluye el examen de algunos conceptos relevantes en los procesos de evaluación de estos materiales. Por último, se abordan conceptos como el de estrategia pedagógica y planeación

Cualificación de agentes educativos

Se trata de un proceso estructurado a través del cual, con el fin de mejorar su desempeño en un campo de acción definido, las personas -en este caso los agentes educativos- aumentan o actualizan sus saberes, transforman sus ideas y fortalecen sus capacidades y prácticas. En este sentido la cualificación implica el contacto dinámico entre los saberes y las prácticas y debe traducirse en una mejora de las competencias de quienes tienen a cargo la generación de ambientes que propicien un desarrollo infantil óptimo para los niños y niñas objeto de atención. (MEN, 2014, p. 16)

Agente educativo

El objeto de esta investigación implica trabajar con los agentes educativos que se desempeñan en los dos CDI del municipio de Sahagún. Se entiende por agente educativo, a todas aquellas personas que agencian el desarrollo de niños, niñas o madres gestantes, interactuando con ellas. Sus roles son específicos y están definidos en cada tipo de acompañamiento por los lineamientos de ICBF (ICBF, 2020).

Apropiación

Considerando el interés de este trabajo por conocer e incidir sobre el grado de apropiación del concepto de conciencia fonológica, resulta indispensable definir qué se entiende en el marco de esta investigación por *apropiación*. En ese sentido, seguimos la propuesta de Quiroz (1991), para quien se trata de la capacidad que tienen las personas, de usar un elemento, para servirse de él en sus prácticas diarias. Como advierte Cassany (2014), la noción de apropiación tiene la ventaja de asignar un rol activo al aprendiz, quien toma posesión de un determinado saber para adaptarlo a sus fines. En el campo de la incorporación de tecnología en la enseñanza, la apropiación se considera un proceso que inicia con la adopción, pasa por la adaptación y termina en la incorporación de una determinada tecnología en las prácticas diarias (Valle Jiménez et al., 2016).

Conciencia fonológica

Para Jimenez y Ortíz (2007) se trata de una habilidad metalingüística conocida también como *metaconocimiento fonológico, conocimiento metafonológico o conocimiento fonológico*; que permite «reflexionar conscientemente sobre los segmentos fonológicos del lenguaje oral» (2007, p. 21). Se trata de una capacidad particularmente relevante para los propósitos de esta investigación pues en tanto permite la conciencia de la forma en que el nivel fonológico es representado de manera ortográfica, se encuentra especialmente ligada a los procesos de lectura (Carrillo y Marín, 1992; Márquez y De la Osa, 2003).

Conciencia silábica.

La conciencia silábica es uno de los niveles de la conciencia fonológica y tiene que ver con la capacidad para segmentar de manera deliberada y consciente las sílabas que contiene una palabra (Caycho, 2011).

Conciencia intrasilábica.

La conciencia intrasilábica es otro de los niveles de la conciencia fonológica, se refiere a la capacidad de segmentar las sílabas en sus componentes de onset y rima. para segmentar de manera deliberada y consciente las sílabas que contiene una palabra (Jiménez y Ortiz, 2007).

La conciencia fonémica.

Se refiere a la habilidad metalingüística de comprender que las palabras se forman por unidades sonoras discretas (fonemas). Esta capacidad permite entender los sonidos de las palabras como piezas abstractas que pueden manipularse (Jiménez y Ortiz, 2007).

Recurso educativo digital abierto

A partir de las diferentes definiciones que se han construido en el ámbito nacional e internacional, el Ministerio de Educación Nacional define los Recursos Educativos Digitales Abiertos como cualquier clase de recurso que posea propósitos educativos, sea de naturaleza digital, esté disponible en una plataforma que permita su consulta y cuente con una licencia de acceso que autorice su uso, adaptación y modificación (Ministerio de Educación Nacional, 2012)

Licencia.

En el momento de cualquier creación, el autor posee sobre su obra dos tipos de derechos, los morales y los patrimoniales. Estos últimos tienen naturaleza económica- patrimonial y pueden ser transferidos a través de diferentes contratos. El autor tendrá la facultad de permitir o prohibir la reproducción, comunicación, distribución, traducción, adaptación, transformación de su obra (Dirección Nacional de Derecho de Autor, 2021). Las licencias pueden ser legales u obligatorias, y en el caso de las primeras el autor permite el uso de su obra, previo el cumplimiento de las condiciones establecidas por la ley y a través del pago de una remuneración al titular (Vega, 2010).

Existen diversos tipos de licencias, entre ellas las Creative Commons que permiten compartir obras asignando por anticipado la posibilidad de determinados usos. De este modo, es posible utilizar los recursos en los términos que el autor dispuso, con lo que se evita la solicitud de permisos cada vez que alguien desee usar una obra. No se trata de eliminar el derecho de autor, sino de darle mayor control a los propietarios sobre sus trabajos (CC Colombia, s. f.).

Calidad

En torno al concepto de calidad, existe un debate que se pregunta por las implicaciones de tomar un concepto proveniente del mundo empresarial para adoptarlo al ámbito educativo. En general algunos consideran la calidad como el ajuste de la oferta educativa a las demandas de sus clientes, para satisfacer sus deseos y necesidades mediante sus productos. (Rodríguez Arocho, 2011). La norma UNE, en la cual se apoya la evaluación de contenidos en este ejercicio, retoma esta idea y concibe la calidad como la capacidad que tiene algo, en este caso un recurso educativo, de satisfacer las necesidades de los usuarios (Fernández, 2000).

Eficacia didáctica

El diseño del recurso educativo digital abierto, debe contribuir a la apropiación conceptual por parte de los agentes educativos. Esto implica por un lado que los investigadores puedan usar el recurso para guiar las actividades, y por otra que los agentes educativos logren incorporar la propuesta a sus propias labores. Siguiendo los lineamientos de uno de los modelos de evaluación de recursos digitales disponibles, la norma UNE 71362, se considera que un material es eficaz en términos didácticos cuando este «(...) realmente ayude o facilite la enseñanza a los profesores y el aprendizaje a los alumnos. Esto es, utilizándolo se obtienen buenos resultados académicos con una dedicación y esfuerzo razonables.» (Fernández, 2000, p. 45)

Eficacia tecnológica

Como criterio de evaluación de la calidad, la eficacia tecnológica está relacionada con la presencia de ciertas características en un recurso, la norma UNE 71362 examina la usabilidad, perdurabilidad, robustez frente a fallos o errores, portabilidad e Inter operatividad (Fernández, 2000). A partir de este criterio, se puede evaluar que el recurso sea sencillo de operar por parte del usuario, estable, y además que pueda ser reutilizado con lo que se maximiza el provecho de los recursos dirigidos a su desarrollo.

Estrategia pedagógica

Siguiendo la definición de Sierra (2007), se entiende por estrategia pedagógica un tipo de concepción de carácter teórico y práctico, que dirige el proceso pedagógico en busca de la transformación desde una situación determinada, hasta aquella que propone lograr. Por su naturaleza misma, toda estrategia es modificable de forma constante al ritmo de los cambios que van ocurriendo.

Planeación pedagógica

Cuando se hace referencia a este concepto, se alude a un proceso que debe desarrollar todo agente educativo y que implica

(...) un ejercicio de construcción continua, permanente y flexible que les permite a los agentes educativos comunitarios, dinamizadores y profesionales en pedagogía organizar su práctica pedagógica, proyectar, diseñar y estructurar procesos, experiencias y materiales, con el fin de promover el crecer bien, los desarrollos y aprendizajes de las niñas, los niños, y el fortalecimiento de las mujeres gestantes y las familias desde sus prácticas culturales, usos y costumbres. (OEI, 2018, p. 9)

Por lo anterior, la planeación pedagógica tiene impactos directos sobre los entornos educativos y sobre todo sobre las comunidades en las cuales se tiene lugar, pues favorece la atención integral que se persigue.

Plan de trabajo

Según los lineamientos de ICBF se entiende por plan de trabajo, la ruta que organiza las acciones a desarrollar por parte de sus agentes educativos, en los cuatro componentes de atención; todo ello en función de las particularidades del contexto en que tienen lugar, en este caso los CDI (ICBF, 2019a). Por esta razón, los planes de trabajo no puede ser un lineamiento estándar, sino que responde de manera única a las particularidades del contexto y pone en juego el saber específico de quien lo diseña, en este caso, las agentes educativas. Además, los planes de trabajo son propuestos como herramientas para organizar la atención, con miras a brindar un servicio de calidad (ICBF, 2019a).

Componentes de atención

Como medio para guiar las acciones que desarrollan sus agentes en las diferentes modalidades de servicio, el ICBF ha definido un conjunto de componentes de calidad para la educación inicial. Estos sirven de marco para la organización de los planes de trabajo que se desarrollan en cada unidad de atención, de acuerdo a su contexto particular. Los componentes, en tanto lineamientos para cada modalidad de atención, atienden al sentido del servicio, así como a los propósitos que persigue.

Los componentes de atención son seis: «Familia Comunidad y Redes Sociales; Salud y Nutrición; Proceso Pedagógico; Ambientes Educativos y Protectores; Talento Humano y Administrativo y de Gestión» (ICBF, 2020, p.26).

Figura 6: Marco conceptual

 MAPA
 CONCEPTUAL



Fuente: Elaboración propia.

3. Capítulo 3. Metodología

La presente sección se enfoca en mostrar la opción metodológica adoptada en la investigación, se entiende por metodología el proceso altamente estructurado que contiene los procesos y procedimientos necesarios para el cumplimiento de los objetivos de la investigación. La metodología responde a unos planteamientos epistemológicos que, así mismo permiten validar la información derivada del proceso de recolección y análisis de datos (Hernández et al., 2003). Para este caso, se ha optado por la opción cualitativa siguiendo el modelo de Investigación Acción Pedagógica (IAP), tal como se presentará a continuación. En primer lugar, se presenta el modelo de investigación elegido, luego se hace referencia a los participantes y posteriormente a las categorías del estudio. Finalmente presentaremos las técnicas a utilizar para cerrar con la ruta de investigación a seguir.

Metodología

En esta investigación se apoyó a los agentes educativos y sus auxiliares, en el trabajo de planeación del componente pedagógico que tienen lugar en los Centros de Desarrollo Infantil Villa Sabanera y San Juan, del municipio de Sahagún Córdoba. El diagnóstico de las competencias de los participantes en esta investigación, así como el diseño de la estrategia de intervención, permitieron comprender mejor la realidad educativa de los CDI y, además, ofrecer alternativas que incidan de manera positiva en el diseño de sus intervenciones pedagógicas. Esto significó una mejora en la atención que reciben los niños y niñas que asisten a los dos centros acompañados.

Se trata de una investigación de tipo cualitativo, paradigma que provino de una larga herencia filosófica interesada en comprender la manera como los seres humanos experimentan su realidad, en lugar de seguir la cosificación que sostiene la mirada positivista (Taylor y Bogdan, 1987). En ese sentido, se trata de un enfoque que se ajusta a nuestro interés por observar la práctica educativa, y ofrecer una

imagen que mejore la comprensión de sus particularidades (Navarrete, 2004). A partir del reconocimiento del carácter intersubjetivo de la realidad (Berger y Luckmann, 2001), es evidente que los fenómenos son fruto de una configuración específica de relaciones entre seres humanos, en este caso de agentes educativos integrados a un contexto social e histórico.

Al hablar de una metodología cualitativa, nos referimos por un lado a un modo específico de recolectar información y, por otro, a un tipo de investigación que produce datos descriptivos. En este sentido, se opera de forma inductiva, partiendo de esos datos recolectados para construir conceptos y comprensiones (Taylor y Bogdan, 1987). Por esa razón, lo que buscó esta investigación no es tanto comprobar una teoría, como construir una narrativa que dé cuenta sobre lo que ocurren en el contexto de los CDI participantes para, a partir de allí, proponer alternativas de mejora.

El carácter cualitativo de este abordaje se explica por algunos otros aspectos que han sido presentados de forma general por Taylor y Bogdan (1987), y que vale la pena mencionar de manera breve. Por un lado, el principal interés fue comprender el contexto en que se desarrollan las prácticas educativas de los CDI de manera holística. Por tanto, se hizo necesario ser sensibles al efecto que el mismo trabajo de investigación produce en quienes participan en él. El propósito de este ejercicio no estuvo en juzgar las prácticas de los agentes educativos, sino más bien en trabajar para comprenderlas desde el punto de vista de quienes las realizan.

Por último, conviene recordar que los métodos han de ser instrumentos para el investigador, deben adaptarse a sus necesidades «nunca es el investigador el esclavo de un procedimiento o técnica» (Taylor y Bogdan, 1987, p. 23).

Modelo de Investigación

Esta investigación se desarrolló en un espacio formativo en el que agentes educativos realizaron diversas actividades dirigidas a la primera infancia. Por esa razón, se requirió de un modelo de

investigación en sintonía con esa realidad, que garantizó un abordaje adecuado. La Investigación Acción Pedagógica (IAP) se identificó como el modelo que mejor se adaptaba a los fines de este ejercicio académico, pues apoyada en el paradigma hermenéutico, se orienta a construir narrativas que den cuenta del contexto en el que ocurren los fenómenos (Universidad de Cartagena, s. f.-b), lo que en este caso correspondió a los CDI donde los agentes educativos y sus auxiliares adelantan su labor.

Respecto a la génesis de este enfoque, vale la pena recordar que proviene de la obra de Orlando Fals Borda, quien en los años sesenta, retomó la propuesta surgida en el Teachers College of Columbia University, a mediados del siglo XX. A partir de estas experiencias desde la perspectiva hermenéutica, Bernardo Restrepo formula la Investigación Acción Pedagógica con la idea de transformar desde la investigación la práctica pedagógica (Universidad de Cartagena, s. f.-b).

Esta propuesta se construyó para apoyar a los agentes pedagógicos toma de la IAP su intención de comprender para mejorar e incidir de forma positiva allí donde sea posible. La pertinencia del modelo, específicamente en el caso de la Maestría en Recursos Digitales aplicados a la Educación, está justamente en su capacidad para producir resultados que transforman el aprendizaje, a partir de la reflexión y la interacción en contextos educativos específicos (Universidad de Cartagena, s. f.-b).

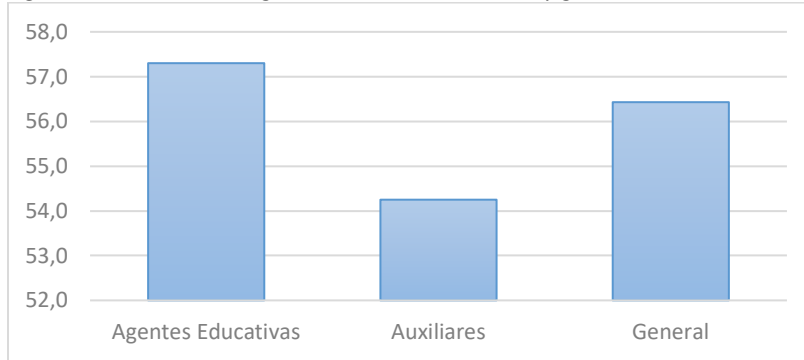
Ahora bien, el desarrollo de esta propuesta se atiene a las fases de la IAP, que partieron de la identificación de un problema de investigación y llevaron a una reflexión hermenéutica que, eventualmente pudo problematizar nuevamente la realidad para impulsar un nuevo ejercicio de investigación. En este sentido se trata de un modelo que promueve la investigación como ejercicio incesante de creación de conocimiento.

Participantes

Los Centros de Desarrollo Infantil Villa Sabanera y San Juan, cuentan con catorce personas que se ocupan de la atención pedagógica a los niños y niñas que allí asisten. En esta investigación,

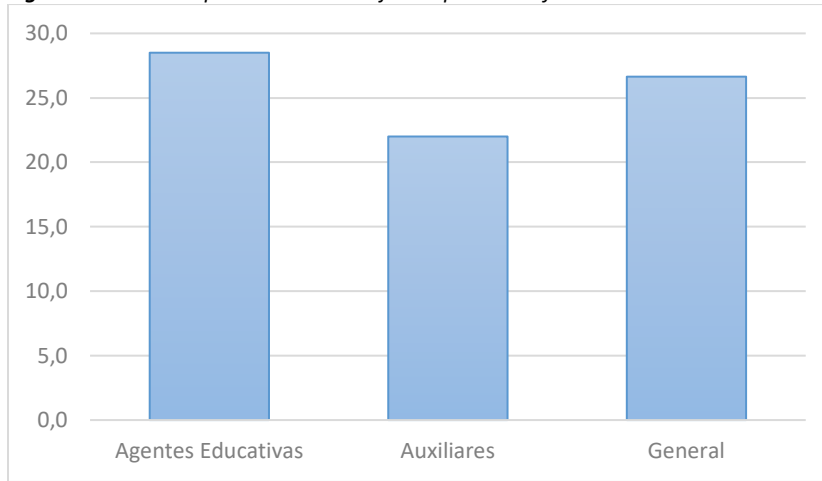
participaron la totalidad de los agentes educativos y sus auxiliares. Se trata de un grupo integrado por 14 mujeres, 4 de ellas tienen el cargo de Auxiliares, mientras las demás son Agentes Educativas y con una media de edad de 56.4 años. Si bien las auxiliares educativas tienen menor edad, se trata de una diferencia de apenas 3 años.

Figura 7 Edad media de agentes educativas, auxiliares y general.



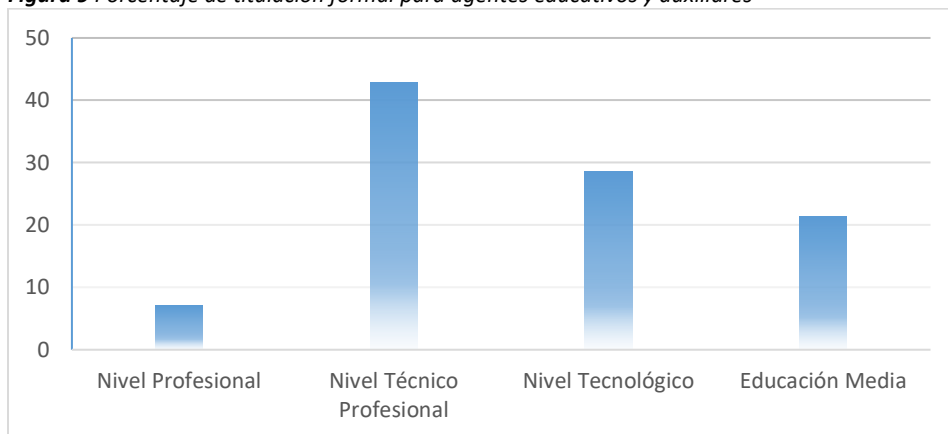
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del formulario diagnóstico

En relación con la experiencia en la atención a primera infancia, las auxiliares cuentan en promedio con 22 años mientras las agentes alcanzan una media de 28.5 años. El valor general es de 26.6 años, lo cual indica que el personal posee un tiempo significativo desempeñándose en el área. Si bien estas mujeres iniciaron trabajando en la modalidad de *hogares de bienestar*, en este momento han transitado hacia los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) por lo que suele llamárseles *madres tránsito*.

Figura 8 Años de experiencia en trabajo con primera infancia.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del formulario diagnóstico

Otro aspecto que pudo revisarse fue el relacionado con el nivel educativo del equipo de personas que labora en los CDI. A partir de la información disponible se encontró que 42,9% de las participantes tienen educación técnico profesional, el 28,6% ha finalizado su formación tecnológica, 21,4% cuenta solo con la educación media y el restante 7,1% posee un título profesional. Estos datos fueron relevantes a la hora de realizar todo el diseño de la estrategia de intervención, pues el nivel educativo puede dar cuenta de una cierta familiaridad con la cultura escrita y con ciertas estrategias de formación.

Figura 9 Porcentaje de titulación formal para agentes educativos y auxiliares

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del formulario diagnóstico

La selección de los participantes fue censal, e incluyó a todos los agentes y auxiliares educativos de los CDI Villa Sabanera y San Juan, ubicados en el municipio de Sahagún, departamento de Córdoba y que contaron con los dispositivos tecnológicos necesarios para participar del proceso.

Categorías o variables del estudio

Según Hernández Sampieri et al. (2003) el concepto de variable de una investigación, puede definirse como «una propiedad que puede fluctuar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse» (2003, p. 105). Los cambios que se presentan en ellas deben ser medibles, de manera que pueda considerarse las razones por las cuales se presenta una variación. Además, las variables pueden relacionarse a través de una hipótesis o teoría, para establecer constructos (Hernández et al., 2003, p. 105).

Dentro del estudio, se abordaron cuatro categorías principales, el grado de apropiación del concepto de Conciencia Fonológica, la cualificación y experiencia de los agentes educativos, la incorporación en las planeaciones pedagógicas de actividades para entrenar la CF y el REDA. A través de estas categorías, se realizó la aproximación al espacio del CDI y se abordó el problema de investigación planteado. En esa medida, es conveniente empezar por definir cada una de estas categorías, a la luz de diferentes autores que permitan establecer de forma más clara su significado.

Respecto al *grado de apropiación que los agentes educativos poseen sobre el concepto de Conciencia Fonológica*, se entenderá por *apropiación*, la capacidad de usar un elemento, en este caso un concepto, para sus prácticas diarias (Quiroz, 1991). El concepto de apropiación es, además, mucho más adecuado en este abordaje al suponer un rol activo del aprendiz, (Cassany, 2014), quien toma posesión de un determinado saber para poder darle el uso que estime conveniente. Esta noción se ha aplicado también en el campo de la incorporación de tecnología en la enseñanza, y en ese caso se considera un

proceso que inicia con la adopción, pasa por la adaptación y termina en la incorporación de una determinada tecnología en las prácticas diarias (Valle Jiménez et al., 2016).

En relación con lo anterior, la segunda variable correspondió a la *cualificación y experiencia de los agentes educativos*. En este caso, y de acuerdo con los lineamientos que sobre el particular ha desarrollado el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), esta no se refiere tanto a un estado fijo, sino que corresponde a un proceso inacabado que implica una constante reflexión de los agentes sobre lo que saben y lo que hacen (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014). En esa medida, la cualificación de los agentes educativos que laboran en los CDI que participaron de este estudio se entendió como un proceso de actualización y ampliación de sus conocimientos y prácticas, con el fin de ofrecer un acompañamiento más adecuado a los niños y niñas que están a su cargo.

Conceptualmente, se adoptó la definición de cualificación del talento humano que ha sido planteada desde las directrices institucionales a nivel nacional:

(...) se concibe como un proceso estructurado en el que las personas actualizan y amplían sus conocimientos, resignifican y movilizan sus creencias, imaginarios, concepciones y saberes, y fortalecen sus capacidades y prácticas cotidianas con el propósito de mejorar en un campo de acción determinado (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014, p. 15).

Conviene destacar que, la cualificación no tiene que ver exclusivamente con los títulos o el nivel de formación alcanzado, ni con la experiencia en el campo. Se trata, sobre todo, de la integración permanente y fecunda de esos dos elementos, a través de la reflexión del hacer desde el saber.

La tercera variable corresponde a la *incorporación en las planeaciones pedagógicas de acciones para entrenar la CF*. Se trata de un aspecto muy relevante pues articula los elementos conceptuales y los prácticos, permitiendo la unión del saber con el hacer. La planeación, entendida como la definición de las acciones necesarias para lograr un objetivo (OEI, 2018), tiene una gran relevancia en el ámbito

pedagógico, pues permitió definir rutas de trabajo que realmente fueron capaces de responder al contexto en el que se intervinieron.

En este sentido, para los fines de esta investigación, las planeaciones pedagógicas fueron el escenario en el que puede seguirse la presencia de ciertos concepto o prácticas, mediante la identificación de ciertas acciones enfocadas al logro de determinados objetivos educativos. Resalta aquí la relación entre la planeación y el logro de ciertas metas (Sánchez et al., 2018, p. 167).

Considerando que las agentes educativas tienen la misión de diseñar las planeaciones pedagógicas (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, 2019a) que desarrollarán con los niños y niñas a su cargo, el principal impacto de la estrategia que desarrolló esta investigación, fue la inclusión en estos documentos guía, de actividades que contribuyan a entrenar la C.F.

Por último, se incluye la variable *Recurso Educativo Digital Abierto (REDA)*, pues el diseño e implementación del recurso será la estrategia a través de la cual podrá intervenir en el contexto de las agentes educativas. Se entenderá por REDA

(...) todo tipo de material que tiene una intencionalidad y finalidad enmarcada en una acción Educativa, cuya información es Digital, y se dispone en una infraestructura de red pública, como internet, bajo un licenciamiento de Acceso Abierto que permite y promueve su uso, adaptación, modificación y/o personalización (Ministerio de Educación Nacional, 2012).

El éxito de la estrategia implementada estuvo relacionado de forma directa con el buen funcionamiento, técnico y pedagógico del *Recurso Educativo Digital Abierto* que se diseñó como parte de este proceso. Esto incluyó establecer los criterios necesarios para su validación por pares, así como su valoración por parte de las agentes educativas. Este proceso se hizo tanto en el aspecto técnico como en el pedagógico.

Técnicas e instrumentos de recolección de información:

En primer lugar conviene detenerse en los conceptos de técnica e instrumento, que son claves en este apartado. En principio, se entiende por técnica de investigación el «procedimiento típico, validado por la práctica, orientado generalmente —aunque no exclusivamente— a obtener y transformar información útil para la solución de problemas de conocimiento en las disciplinas científicas» (Rojas Crotte, 2011, p. 278). Cada técnica prevee el uso de instrumentos, específicos, es decir de objetos diseñados específicamente para realizar una actividad (Real Academia Española, s. f. definición 1). En general, se recurrirá en diferentes momentos al uso de cuestionarios, en la medida que estos permiten recolectar de forma rápida información sobre diferentes variables, y además facilitan conocer las opiniones, expectativas o actitudes de los diferentes actores (Hernández et al., 2003, p. 263). Por esta razón, se usarán cuestionarios tanto para los procesos de diagnóstico como para las acciones de revisión por parte de expertos y participantes, de los recursos diseñados en el proceso.

El primero de los instrumentos diseñados para la recolección de información es el cuestionario diagnóstico (Ver anexo 1), se creó con el propósito de establecer, a través de un conjunto de preguntas, el conocimiento de las agentes educativas y sus auxiliares, acerca del concepto de conciencia fonológica. Este instrumento se aplicó de manera virtual, mediante un formulario de la plataforma de Google y fue utilizado con el propósito de dar respuesta al primer objetivo planteado, el de diagnosticar el grado de comprensión del concepto de conciencia fonológica en los participantes.

Una segunda versión del instrumento fue utilizada al finalizar la intervención, para poder medir la efectividad de la estrategia en relación con la apropiación del concepto de conciencia fonológica, por parte de las agentes educativas y sus auxiliares. Al igual que en el anterior, se usó un cuestionario desarrollado sobre la plataforma de Google, que fue diligenciado en línea por todas las participantes y

que aportó la información necesaria para evaluar la efectividad de la estrategia implementada, correspondiente al 4 objetivo definido.

El cuestionario incluyó preguntas que abarcaban dos aspectos, en primer lugar datos personales y referidos a su nivel de formación y experiencia; en segundo lugar el grado de conocimiento del concepto de conciencia fonológica. El detalle del instrumento se presenta a continuación:

Aspecto 1: Datos personales y de formación:

1. Dirección de correo electrónico
2. Nombre
3. Edad
4. Nombre de Centro de Desarrollo Infantil donde labora
5. Cargo
6. Años de experiencia de trabajo con primera infancia
7. Último nivel educativo aprobado.

Aspecto 2: Grado de conocimiento del concepto de Conciencia Fonológica:

1. El concepto de Conciencia Fonológica se refiere a:
2. Pueden considerarse ejemplos de unidades fonológicas del lenguaje hablado:
3. Los niveles de la conciencia fonológica pueden definirse de acuerdo a:
4. La capacidad para dividir una palabra en sílabas se denomina:
5. La conciencia fonológica se tiene influencia en el aprendizaje de la lectura y la escritura
6. La conciencia fonológica se tiene influencia en el desarrollo del habla de los niños.
7. La habilidad para identificar fonemas es la más sencilla y la que primero adquieren los niños.
8. La capacidad para dividir una palabra en sílabas corresponde a la conciencia intrasilábica

1. Las rimas son un medio útil para desarrollar la conciencia fonológica
2. La conciencia fonológica puede entrenarse en los niños y niñas mediante diferentes actividades.

Las preguntas formuladas en la segunda sección fueron de dos tipos, las cuatro primeras correspondieron a la selección múltiple con única respuesta, mientras que las restantes fueron del tipo falso o verdadero.

Para validar el instrumento se desarrolló un pilotaje con diez participantes, quienes respondieron el cuestionario en línea. Los resultados de este proceso, que pueden verse detallados en el anexo 3, permitieron identificar la necesidad de hacer algunos cambios técnicos en relación con el orden de las respuestas y la posibilidad de recibir la retroalimentación una vez finalizado el cuestionario. Así mismo, en la versión final del instrumento, se añadió el objetivo del cuestionario para que quienes lo desarrollaran, tengan una idea clara de la finalidad que se propone.

El segundo instrumento responde a la necesidad de recolectar información relacionada con las planeaciones pedagógicas. Por ello, se diseñó a partir de los formatos que desarrollan las agentes educativas, de manera que puedan agruparse las acciones que son relevantes para los fines de esta investigación. El instrumento resultante se denomina matriz de sistematización de planeaciones pedagógicas (Ver anexo 4) y allí se reunió la información de las temáticas abordadas durante el mes de agosto de 2021 por las agentes educativas.

Esta matriz, fue elaborada en un documento de Excel y permitió identificar y agrupar todas aquellas acciones que podrían apoyar el desarrollo de la conciencia fonológica. Gracias al instrumento se pudo dar cumplimiento al diagnóstico planteado en el primer objetivo, y a la evaluación de efectividad establecida en el cuarto, esto último gracias al contraste entre los datos recolectados durante el diagnóstico y el cierre.

Estos instrumentos atendieron a los criterios básicos de evaluación de la información, que se utilizaron en el modelo cualitativo, y que según Hernández Sampieri et al. son, credibilidad, confirmación, valoración, representatividad de voces y transferencia (2003, p. 13). Por tal motivo la investigación se desarrolló con la participación directa de las agentes educativas y sus auxiliares, los instrumentos recogieron la información directamente producida por ellas y, además, la búsqueda documental se apoyó en documentos originales elaborados por las participantes, como parte de su trabajo en los CDI.

Mediante la técnica de cuestionario diagnóstico se elaboró un instrumento que permitiera la validación por parte de expertos, tanto de la estrategia de intervención, como del REDA (Ver anexo 4). Para ello, se partió de un instrumento creado por la Asociación Española de Normalización (UNE), con el fin de medir la calidad de los recursos educativos digitales, la norma UNE 71362 de 2017. Gracias a esta herramienta (AENOR, 2017), se definieron un conjunto de criterios orientados a establecer las condiciones de calidad, en relación con la eficacia didáctica, tecnológica y de accesibilidad del recurso digital (Conecta 13., S.f). Además, el recurso permitió que reunir conceptos por parte de expertos, sobre el diseño de la estrategia didáctica, lo que fue de gran utilidad para garantizar la conveniencia del diseño planteado. Este instrumento fue clave para el diseño del recurso, que corresponde al segundo de los objetivos planteados.

Para la implementación de la estrategia, correspondiente al último objetivo, solo se diseñó un formato de asistencia, que permitió verificar la participación de las agentes y auxiliares pedagógicas.

El detalle de las técnicas e instrumentos que se utilizaron en la investigación puede apreciarse en la siguiente tabla:

Tabla 1: Técnicas e instrumentos

Objetivos	Competencias	Técnica	Instrumentos
-----------	--------------	---------	--------------

Diagnosticar en los participantes, el grado de comprensión del concepto de conciencia fonológica, así como la incorporación de actividades orientadas su desarrollo dentro de las planeaciones del componente pedagógico.	Reconocer el concepto de conciencia fonológica y su aplicación educativa en la primera infancia, en el contexto de los CDI. Identificar las actividades que contribuyen a entrenar la conciencia fonológica en primera infancia, en el contexto de los CDI.	Cuestionario diagnóstico (Hernández et al., 2003, p. 263) Recolección documental	Formulario de diagnóstico diseñado en la plataforma Google, para ser aplicada en línea Matriz de sistematización de planeaciones pedagógicas.
Diseñar un REDA que apoye la comprensión del concepto de conciencia fonológica y algunas maneras para su desarrollo, como estrategia para fortalecer sus planeaciones pedagógicas.	Diseñar un REDA que aborde el concepto de Conciencia fonológica e incluya actividades para su entrenamiento, que puedan incluirse en la planeación pedagógica de los agentes educativos de los CDI en los que se desarrolla la investigación.	Cuestionario diagnóstico	Formato de evaluación de la secuencia didáctica y el REDA, dirigido a expertos (AENOR, 2017).
Implementar la estrategia mediante la socialización del REDA diseñado en de espacios dirigidos a las agentes educativas y sus auxiliares.	Utilizar el REDA como apoyo para elaboración de planeaciones pedagógicas que aporten al entrenamiento de la conciencia fonológica.	Recolección documental	Formato de asistencia a los espacios formativos.
Evaluar la efectividad de la estrategia implementada, para apoyar la planeación del componente pedagógico y la comprensión del concepto de conciencia fonológica.	Reconocer el concepto de conciencia fonológica y su aplicación educativa en la primera infancia. Identificar las actividades que contribuyen a entrenar la conciencia fonológica en primera infancia.	Cuestionario diagnóstico Recolección documental	Formulario de diagnóstico diseñado en la plataforma Google, para ser aplicada en línea Matriz de sistematización de planeaciones pedagógicas Matriz de sistematización de planeaciones pedagógicas.

Ruta de investigación

El punto de partida de esta investigación fue la identificación del problema como objeto de estudio, y que tiene que ver con la manera en que un REDA puede apoyar la comprensión de la conciencia fonológica para fortalecer las planeaciones pedagógicas de los agentes educativos en los CDI San Juan y Villa Sabanera del municipio de Sahagún, Córdoba. En función del problema, se definieron los objetivos y se articularon tanto la justificación, como los alcances y limitaciones.

La segunda etapa del proceso incluyó la definición del marco contextual, normativo, teórico y conceptual. A continuación, se avanzará en el diseño metodológico, incluyendo el enfoque y la definición de las categorías y subcategorías, así como de las técnicas e instrumentos correspondientes.

En la fase de diseño de la estrategia de intervención, se partió del diagnóstico de la situación mediante la aplicación del instrumento de evaluación de la apropiación del concepto de conciencia fonológica entre agentes educativos y auxiliares, y de recolección de la información en la matriz de sistematización de planeaciones. Con esta información, se construyó la guía didáctica, que sirvió de base para la creación del REDA. La guía fue objeto de un proceso de revisión por parte de expertos, a partir de las cual se validaron las secuencias didácticas que fueron desarrolladas. Una vez validados todos los elementos, tuvo lugar la implementación a través de una intervención pedagógica en la que se usaron la guía didáctica y el REDA, este último incorporó un componente conceptual y otro enfocado a las prácticas de entrenamiento de la CF mediante diferentes actividades.

El despliegue de la estrategia fue desarrollado tal como se describe en la secuencia didáctica diseñada. Se recurrió a la realización de talleres a través de los cuales, en un primer momento, se sensibilizó a los docentes respecto al papel de la conciencia fonológica en el proceso de adquisición de las habilidades de lectura y escritura. Una segunda actividad se realizó con el fin de mostrar algunas actividades a través de las cuales es posible desarrollar la CF en niñas y niños. En este momento, se presentaron actividades asociadas a los diferentes niveles de la conciencia fonológica, y se pidió identificar cuáles podrían ser usadas en cada caso. Un tercer momento fue la socialización del REDA como una herramienta para el abordaje conceptual y como referente práctico que puede enriquecer las planeaciones pedagógicas. En este punto se enseñó cómo es el proceso de instalación de la aplicación en los teléfonos, así como también, se mostró la forma en que esta puede ser navegada. Por último, se desarrolló una actividad en la que las agentes educativas pudieron compartir sus ideas de actividades -a

partir de todas las que se presentaron a lo largo del proceso- e integrarlas en su planeación pedagógica. Este ejercicio se propuso a las participantes, pensar en la manera en que podrían plantear actividades de este tipo en sus planeaciones semanales.

Una vez aplicada la propuesta de intervención, se realizó la evaluación de los resultados mediante una segunda versión del instrumento de diagnóstico y una segunda revisión de las planeaciones pedagógicas utilizando la matriz de sistematización. En esta segunda revisión, se recolectó la información del mes posterior a la intervención. Finalmente se aplicó el instrumento de evaluación del REDA para que las agentes educativas puedan dar su opinión sobre el recurso, y en general sobre todo el proceso de intervención. Con ello se impulsó el ejercicio de reflexión hermenéutica que exige el modelo de IAP.

Figura 10: Fases de la investigación a partir del modelo IAP



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de (Universidad de Cartagena, s. f.-a)

Análisis de la información

Para el análisis de la información, se usaron las categorías definidas previamente. Para la categoría de grado de apropiación del concepto de CF, se recurrió a la encuesta, instrumento que tuvo dos versiones, la primera elaborada para la etapa de diagnóstico y una segunda que se usó para la evaluación posterior a la intervención. En ambos casos, se recopiló la información de manera virtual, y fue analizada mediante herramientas de estadística descriptiva, que permitieron establecer una línea base y un resultado derivado de la intervención.

Por otra parte, la aplicación de la matriz de sistematización de planeaciones pedagógicas se aplicó tanto en la fase diagnóstica, como al final de la intervención, de manera que pudo apreciarse mediante la evaluación estadística, la incorporación de acciones orientadas al entrenamiento de la conciencia fonológica en las herramientas de planeación de los agentes educativos.

Esta información fue procesada utilizando herramientas de estadística descriptiva disponibles en el paquete de software de Microsoft Excel, y se presentaron mediante el uso de gráficos y tablas.

4. Capítulo 4. Intervención pedagógica

A continuación, se presenta la intervención pedagógica que tuvo lugar en los CDI del municipio de Sahagún Córdoba. Para comenzar, es necesario retomar lo que significa este concepto, de manera que pueda servir como guía de los elementos que se presenten aquí. Se entiende por intervención pedagógica aquella acción de carácter intencional y con fines educativos, que se desarrolla desde una cierta competencia técnica gracias a la cual es posible establecer los medios más adecuados para obtener determinados propósitos. Esa competencia del orden técnico, sería la que diferencia las intervenciones educativas, de las estrictamente pedagógicas (Turiñan, 2011).

Intervención pedagógica

En esta investigación, se propuso apoyar el trabajo de las personas que laboran en los CDI Villa Sabanera y San Juan, del municipio de Sahagún, Córdoba, se utilizó un REDA diseñado por los investigadores como una herramienta que permitió ser usada para la elaboración de planeaciones pedagógicas, en las cuales se ve reflejado el desarrollo de la conciencia fonológica en niños y niñas de dichas unidades de servicio. Esto implicó trabajar en el proceso de diseño e intervención pedagógica mediante una estrategia específicamente orientada con el fin de cualificar a agentes educativos y auxiliares pedagógicos, generando transformaciones que puedan ser apreciables en los participantes del proceso. En esa medida, la intervención pedagógica también aportó a la construcción del conocimiento sobre las posibilidades de esta estrategia para intervenir en situaciones análogas.

Cada una de las actividades que se planeó a desarrollar con las participantes del proceso, fueron detalladas en la guía didáctica a la que se hizo referencia anteriormente. Se describe la forma como se desplegó la acción pedagógica, así como los elementos que resultaron más relevantes a lo largo del ejercicio. Los encuentros que se describen a continuación fueron desarrollados entre el 30 de noviembre

y el 15 de diciembre en el municipio de Sahagún Córdoba. Como parte del proceso de intervención, las participantes firmaron los formatos correspondientes al derecho de uso de imagen (Anexo 8) y al consentimiento informado (anexo 9), atendiendo a la normatividad vigente y a principios de ética investigativa.

Figura 11: Pasos de la *intervención pedagógica*



Fuente: Elaboración Propia

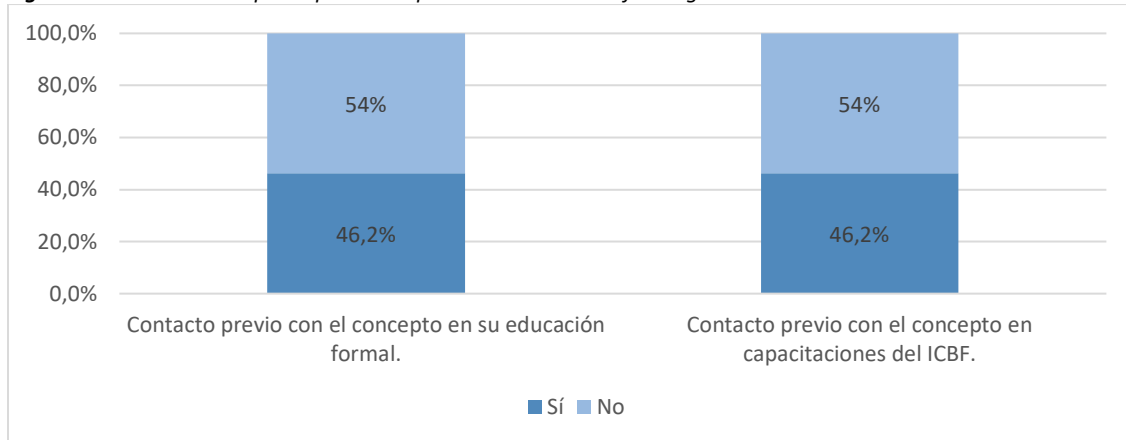
A continuación, se presenta en detalle la intervención realizada, en relación con los objetivos que fueron propuestos en la investigación.

Objetivo 1: Diagnosticar en los participantes, el grado de comprensión del concepto de conciencia fonológica, así como la incorporación de actividades orientadas su desarrollo dentro de las planeaciones del componente pedagógico.

La presente investigación contó con la participación de catorce personas que se ocupan de la atención pedagógica a los niños y niñas de dos CDI del municipio de Sahagún Córdoba. Se trata de un grupo integrado por 14 mujeres, diez de ellas tienen el cargo de Agentes Educativas, mientras las cuatro restantes son sus auxiliares. Se trata de una población de edad avanzada, si consideramos que su media de edad es de 56.4 años. Dado que proceden de otra modalidad de atención -los *hogares de bienestar*- y que han transitado hacia los Centros de Desarrollo Infantil (CDI), estas mujeres suelen ser llamadas *madres tránsito*.

Teniendo en cuenta que para iniciar un proceso investigativo se debe contar con una base de saberes previos, los cuales encaminen el rumbo de la investigación, en este caso se partió de un proceso de recolección de datos a través de un formulario vía Google docs. Con él buscó identificar en los participantes, el grado de comprensión del concepto de conciencia fonológica, así como la incorporación de actividades orientadas a su desarrollo dentro de las planeaciones del componente pedagógico. Para conseguir esto, se recurrió a dos herramientas, por una parte, un instrumento de evaluación mediante formulario de diagnóstico, y por otra a una matriz diseñada para analizar las planeaciones pedagógicas.

Una vez reunidos los datos, se procedió a realizar su examen detallado, en primer lugar, se encontró que el 53.8% de las participantes reportaban no haber abordado el concepto de conciencia fonológica en su proceso educativo formal o en las capacitaciones desarrolladas por el ICBF. El restante 46.2% declaró haber abordado este concepto en algún momento bien sea como parte de su educación formal, o en el contexto de capacitaciones impartidas por bienestar familiar.

Figura 12: Presaberes de participantes respecto a la conciencia fonológica.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del formulario diagnóstico

En general, las preguntas relacionadas con los conceptos que aparecen en las subcategorías seleccionadas para esta investigación demostraron una baja comprensión de los conceptos, si bien el cuestionario no pretendía ser exhaustivo, sí permite conocer en términos generales, el grado de conocimiento de las agentes educativas sobre el tema.

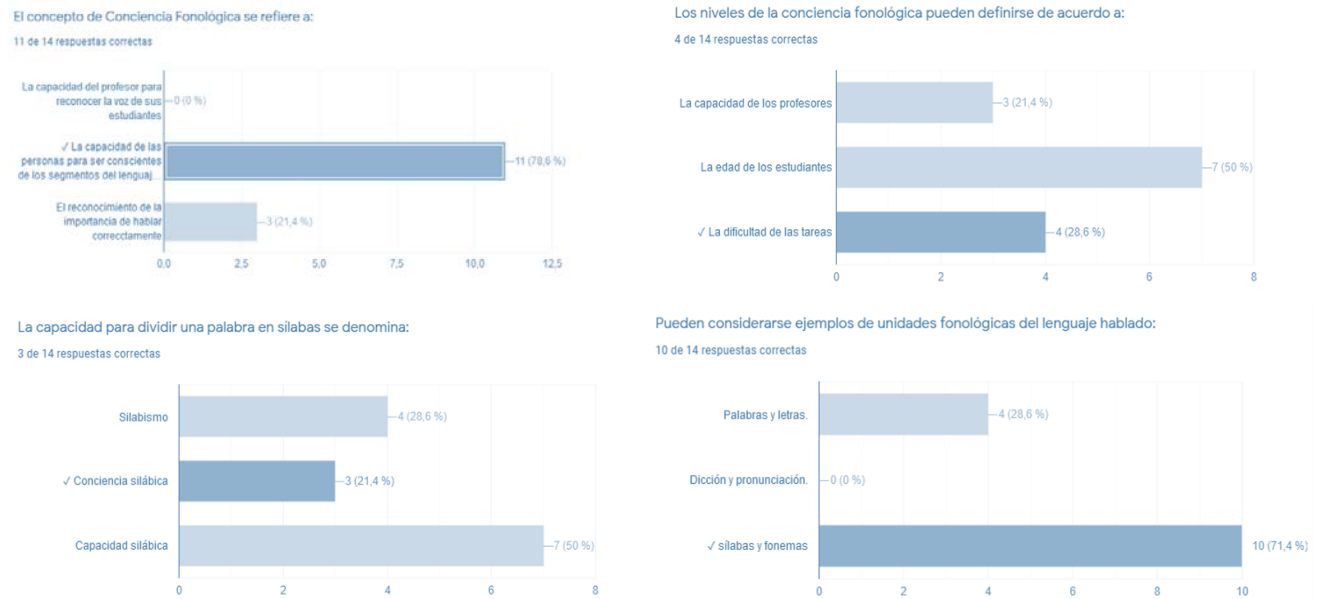
Para diagnosticar el grado de conocimiento sobre el concepto de conciencia fonológica, por parte de las agentes educativas y sus auxiliares, se incluyeron en el instrumento diez preguntas, seis de las cuales fueron formuladas con la opción de verdadero o falso, mientras las restantes con la opción múltiple con única respuesta. El resultado promedio del grupo fue de 56.43 puntos, y la distribución de los resultados tuvo un intervalo de entre 40 y 90 puntos, siendo 50 el valor medio. Los datos pueden verse en la figura 10 y permiten apreciar que solo 3 de los resultados se encuentran por encima de 60 puntos, mientras la mayoría de las respuestas se agrupan entre 60 y 40.

Figura 13: Distribución de resultados de la prueba diagnóstica aplicada.

Elaboración propia a partir del formulario diagnóstico

Para la comprensión de esta información, es importante tener presente el perfil de las participantes pues se trata de un grupo con una media de edad de más de 56 años, y con un perfil educativo que solo en un 7% alcanza formación profesional. La edad podría incidir en la habilidad para el uso del dispositivo a través del cual se desarrolló la encuesta, mientras que el nivel de formación se relaciona con la capacidad para comprender enunciados y conceptos complejos en estructuras como las de un cuestionario. Como puede verse en la figura 11, la pregunta por la conciencia fonológica tuvo un margen de acierto alto (11/14), aquella dirigida a los niveles de conciencia fonológica resultó más difícil para las agentes (4/14). Preguntas más específicas, como las de conciencia silábica resultaron igualmente problemáticas (3/14) y llevan a suponer que las subcategorías propuestas en el estudio no resultan claras para las participantes, por lo que su cualificación a este respecto es valiosa. La siguiente figura ilustra estos resultados:

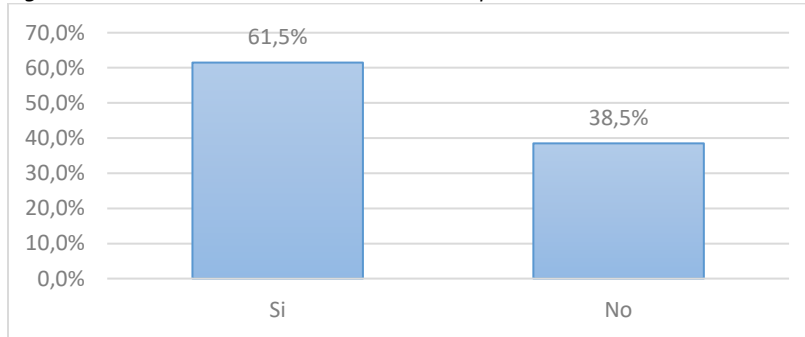
Figura 14: Resultados obtenidos en algunos ítems del cuestionario diagnóstico.



Elaboración propia a partir del formulario diagnóstico

Luego, se indagó sobre la incorporación de actividades relacionadas con la conciencia fonológica dentro de las planeaciones pedagógicas. Para este ítem, los valores fueron menores, lo cual indicaría una información en principio inconsistente, pues personas que señalan desconocer el concepto, declaran usarlo como parte de su trabajo.

Figura 15: Desarrollo de actividades de CF como parte de su labor educativa.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del formulario diagnóstico

Como segundo momento del diagnóstico, se hizo la recolección de un total de 30 planeaciones pedagógicas (PP), que fueron presentadas por las agentes educativas durante el mes de agosto, y se revisó su contenido para establecer la presencia en ellas de actividades relacionadas de manera directa

con la conciencia fonológica. Las planeaciones tienen una extensión de una página, son llenados de forma manual y se ocupan de brindar información relacionada con el contexto del hogar, el tipo de práctica que se busca fortalecer, el propósito de la intervención, lo que se ha de realizar y además lo que se estima que se alcanzó con la intervención (Ver anexo 7).

Al examinar los documentos, se aprecian ciertas limitaciones en términos de escritura, problemas ortográficos y de sintaxis, así como dificultades entre las actividades descritas y los objetivos que persiguen. En general pueden leerse enunciados bastante sencillos, que en ocasiones se repiten de forma textual en más de una planeación, lo que por un lado muestra la influencia de los documentos orientadores del ICBF -que incluyen actividades que suelen ser aplicadas por las agentes educativas- y por otro una cierta circulación de las planeaciones entre las agentes.

Durante el año 2021 y debido a la pandemia, las agentes educativas debían hacer dos llamadas a la semana a las familias que acompañaban. El total de llamadas exigido mensualmente era de seis, por lo cual solo se preparaban 3 semanas y podía usarse el tiempo restante para elaborar la siguiente planeación del próximo mes. En total, el conjunto de documentos revisados incluyó 30 planeaciones pedagógicas, realizadas por 10 agentes educativas a lo largo del mes de agosto de 2021.

Es importante tener presente que las PP son elaboradas por las agentes educativas, no por sus auxiliares, y sirven de orientación para el desarrollo de las actividades semanales. Para su realización, se usa un formato que no solo recolecta información relacionada con lo que se proyecta realizar, sino que además incluye un campo con la “valoración de lo que se logró”. Este campo sirve para evaluar el resultado obtenido con las acciones adelantadas. Es importante anotar que, durante el proceso de revisión, se encontró que una de las agentes educativas participantes, no realizó la entrega de las planeaciones correspondientes, por lo que no pudo tenerse acceso a estas. Por otra parte, en el CDI Villa Sabanera, se identificó una situación particular, en la que una auxiliar tuvo que asumir las labores de

agente educativa por razones de disponibilidad de recursos de atención. En consecuencia, se incorporaron sus planeaciones al conjunto de los materiales revisados.

La definición de las actividades a realizar por parte de las agentes educativas, se desarrolló atendiendo a un conjunto de catorce “prácticas de cuidado y crianza” establecidas por el ICBF para orientar el trabajo de sus contratistas durante la pandemia por COVID.19 (ICBF, 2020a). En los CDI de Sahagún que fueron objeto de la revisión documental, se encontraron actividades relacionadas con diez de estas prácticas. Además, cada una de ellas recibió un énfasis diferente, aunque con mayor frecuencia se identificaron acciones orientadas a mejorar la alimentación de niños y niñas. Cabe anotar al respecto que, cada planeación puede incluir actividades relacionadas con una o más prácticas, eso explica que, en el conjunto de treinta materiales revisados, pudieran identificarse 50 de estas prácticas.

Ahora bien, pese a la diversidad registrada, en su mayoría el trabajo central de la semana se enfocó aspectos relacionados con la alimentación y el establecimiento de límites. Del medio centenar de actividades revisadas, solo dos tenían una relación con el lenguaje, una de las cuales se proponía enseñar a cumplir normas, mientras la otra buscaba que las familias “rescaten los juegos y los cuentos tradicionales”. Como se ve, en ambos casos la finalidad de estas acciones no es el desarrollo de capacidades lingüísticas, por lo que no constituyen hallazgos relevantes para la investigación.

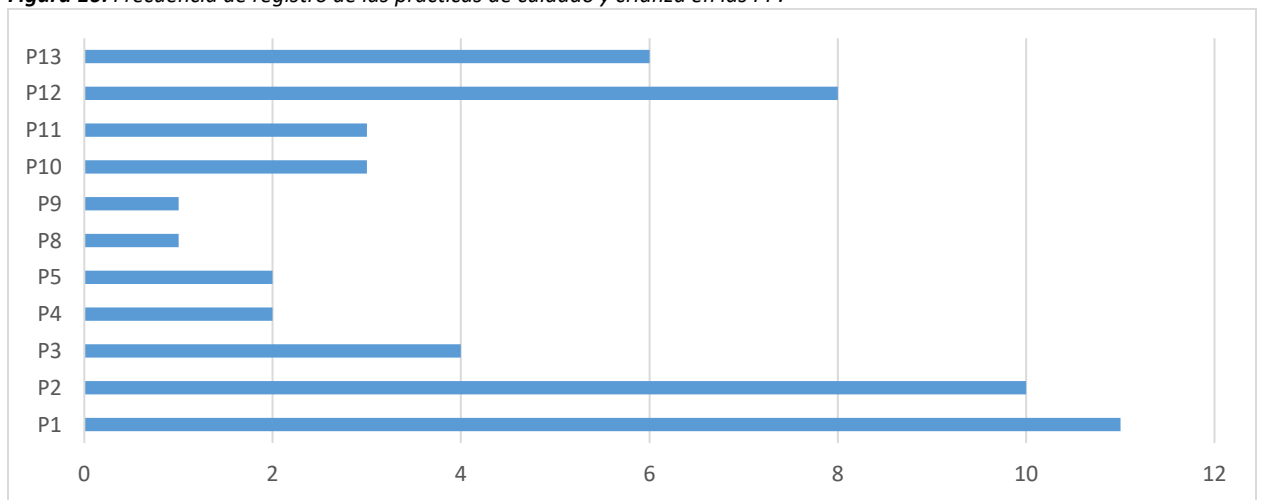
En las PP examinadas durante el diagnóstico, no se identificó ninguna actividad enfocada directamente al desarrollo de habilidades metalingüísticas, como la conciencia fonológica. En su lugar, se identificó que del total de 14 prácticas de cuidado y crianza (P) definidas por el ICBF, en las planeaciones se encontró referencia a 11 de ellas. Las prácticas abordadas fueron:

- P1 Alimentar adecuadamente a niñas y niños de acuerdo con las características de su momento de desarrollo.

- P2 Adoptar medidas saludables de preparación, manipulación, conservación y consumo de los alimentos.
- P3 Asegurar que las niñas y niños reciban los cuidados necesarios para una buena salud.
- P4 Brindar apoyo a la mujer gestante y en periodo de posparto con los cuidados adecuados.
- P5 Lavarse las manos con agua y jabón en los momentos clave.
- P8 Tomar las medidas adecuadas para tener agua segura para consumo y aseo personal.
- P9 Tomar medidas adecuadas para prevenir accidentes en el hogar y su entorno
- P10 Acompañar el desarrollo de la autonomía de las niñas y los niños.
- P11 Acompañar la construcción de identidad.
- P12 Promover la construcción de normas y límites.
- P13 Generar experiencias para el disfrute del juego, la creación, la exploración y la literatura con niñas y niños desde la gestación. (pág. 36-39)

El consolidado de prácticas de cuidado y crianza que fueron incluidas en las planeaciones pedagógicas por parte de las agentes educativas, puede verse en la figura 16:

Figura 16: Frecuencia de registro de las prácticas de cuidado y crianza en las PP.



Elaboración propia a partir de matriz de diagnóstico

Los resultados obtenidos del primer momento diagnóstico arrojaron que las agentes educativas y auxiliares pedagógicas de estos CDI no están familiarizadas con el tema de la conciencia fonológica; al pasar al segundo momento diagnóstico que tuvo que ver con la revisión documental, no se encontraron en el conjunto de las PP, actividades enfocadas al desarrollo de habilidades relacionadas con la conciencia fonológica. En consecuencia, tanto el cuestionario como la revisión documental mostró que las agentes educativas no tienen claridad conceptual en relación con la conciencia fonológica, lo que naturalmente explica su bajo grado de apropiación conceptual, que se manifiesta al examinar las planeaciones correspondientes al mes objeto de revisión. En consecuencia, el diagnóstico confirma la conveniencia de diseñar una intervención que contribuya a fortalecer el trabajo de las participantes del proceso.

El proceso de diagnóstico inicial, ofreció datos importantes para avanzar en el diseño de los componentes de la estrategia, y sirvió como punto de referencia para establecer el tipo de actividades que podrían desarrollarse con las participantes, así como su grado de familiaridad con los conceptos que se proponía abordar.

Objetivo 2: Diseñar un REDA que apoye la comprensión del concepto de conciencia fonológica y algunas maneras para su desarrollo, como estrategia para fortalecer sus planeaciones pedagógicas.

Una vez completada la revisión y el análisis de la información obtenida de las catorce evaluaciones diagnósticas y las treinta planeaciones pedagógicas, se procedió a realizar el diseño de la guía didáctica (ver anexo8) y del REDA que fueron utilizados para la intervención. La interacción con las agentes educativas y sus auxiliares en el CDI, así como la información recolectada, ofrecieron luces sobre algunos aspectos formales de los contenidos y en especial sobre el grado de complejidad que deberían tener los materiales a incorporar.

La guía didáctica se diseñó desde el principio para apoyar en dos niveles, el práctico y el conceptual. Tomando en cuenta el conocimiento de las participantes, así como los datos obtenidos sobre, perfiles académicos, edad, y la competencia para su expresión escrita, esta última derivada de la lectura de las planeaciones, se inició la tarea de seleccionar textos adecuados a su edad. Considerando que como Bernal (2015) ha mostrado, la cualificación tiene impacto sobre los procesos que desarrollan las agentes, era necesario que el recurso combinara un elemento teórico y uno práctico y que ambos componentes, estuvieran planteados en un lenguaje claro, al alcance de la competencia lectora del grupo. Además, se consideró necesario brindar opciones de profundización, por lo que se debía ofrecer también la posibilidad de acceder a otras fuentes de información más especializadas.

Producto de estas consideraciones, la guía didáctica se formuló desde la metodología del taller y con dos componentes, uno teórico, y otro práctico. El primero debería facilitar la comprensión del sentido de las acciones que se proponían en el segundo, esto era indispensable desde la noción de cualificación del talento humano que propone el ICBF (2020b) y a la que se hizo referencia antes.

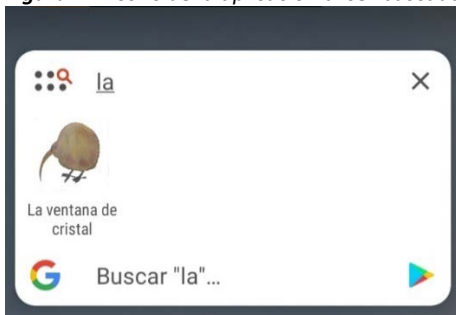
La guía didáctica propuso cinco momentos de trabajo, los dos primeros se enfocaron a presentar los nuevos conceptos partiendo de sus presaberes y sus experiencias, las dos siguientes, se dedicaron al uso del REDA, incluyendo la explicación de su proceso de descarga instalación y funcionamiento. Por último, la quinta sesión se usó para que se realizara un ejercicio de planeación pedagógica, integrando los nuevos elementos. Con base en este diseño, se avanzó a la construcción del recurso digital que apoyaría el proceso, y en el que se incluiría la selección de documentos relevantes para profundizar sobre los diferentes temas.

En principio se planeó construir el REDA utilizando el software de la plataforma eXeLearning.com, que permitía crear un recurso libre y funcional incluso sin acceso a internet. Esta solución se encontró posteriormente con un inconveniente, pues el acceso a computadoras entre las

participantes era muy desigual, en algunos casos carecían de equipo o simplemente necesitaban de otras personas para poder usarlo. Como alternativa para resolver esta dificultad, se optó por crear la aplicación en una versión para teléfono móvil sobre la plataforma Android. Esto aprovechando el hecho de que todas las participantes disponían de este dispositivo y tenían un cierto nivel de dominio del mismo.

En consecuencia, se optó por crear el recurso con eXeLearning, en formato scorm y disponible para ser usado con cualquier navegador web. En un segundo momento, el recurso se cargó a la plataforma de AppsGeyser, para crear una aplicación funcional en Android, de manera que pudiera instalarse en los teléfonos de todas las agentes educativas.

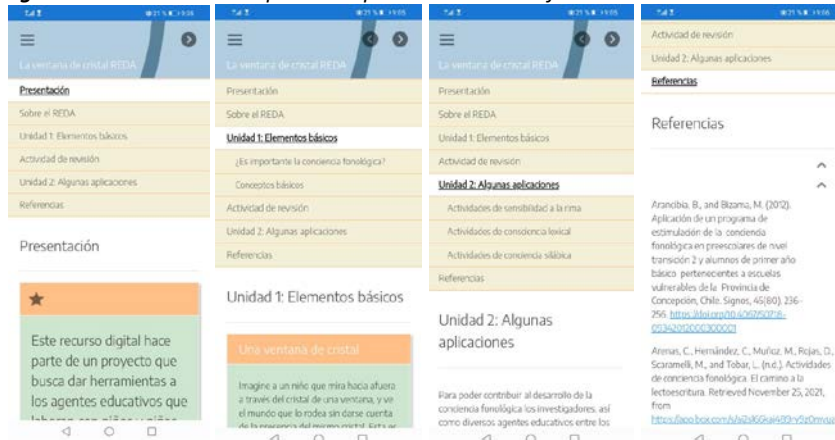
Figura 17: Icono de la aplicación al ser buscada en un dispositivo Android v10



Elaboración propia a partir de matriz de diagnóstico

El diseño se realizó dividiendo el recurso en dos secciones, la primera con información de carácter conceptual, en donde se explicaba en textos sencillos el concepto de conciencia fonológica, sus niveles, así como también su papel en los procesos de adquisición de las habilidades de lectura y escritura. Además, se incluyeron algunas actividades gamificadas para que pudieran ser usadas a manera de autoevaluación.

Figura 18: Secuencia de capturas de pantalla de la interfaz del reda en Android v10



Elaboración propia a partir de matriz de diagnóstico

La segunda sección incluía una selección de actividades para entrenar la conciencia fonológica. La selección fue realizada por los investigadores y tuvo como criterios básicos, que se tratara de actividades fáciles de ejecutar, con recursos disponibles y que hubiera alternativas para diferentes grupos de edad. La selección final de materiales permitió clasificar los contenidos según niveles de conciencia fonológica que incluyeron, sensibilidad a la rima, conciencia léxica y conciencia silábica. Cada actividad incorpora un objetivo, materiales sugeridos, procedimiento a seguir y algunas recomendaciones relevantes.

Tanto la guía pedagógica, como el REDA, fueron sometidos a un proceso de revisión por pares que valoró los materiales, buscando garantizar la efectividad pedagógica y tecnológica del recurso, para lograr el objetivo de mejorar las planeaciones pedagógicas de las agentes educativas. La validación se hizo a través de una encuesta diseñada en la plataforma de formularios de Google que fue diligenciada por siete personas, entre las que además de expertos en el ámbito educativo, se incluyó a un corrector de estilo, con experiencia en el campo editorial, de manera que pudiera garantizarse la calidad de los textos incluidos. Los expertos compartieron sus apreciaciones, que en general fueron de confirmación de las decisiones de diseño tomadas, junto con alguna recomendación sobre la conveniencia de añadir actividades de juego al recurso. La guía didáctica se añadió al formulario mediante un enlace y se solicitó a quienes lo diligenciaron, compartir comentarios que pudieran enriquecer el material.

Para el diseño del instrumento de valoración del REDA, se utilizó una herramienta desarrollada en España como parte de la norma UNE 71362 para la evaluación de materiales educativos (AENOR, 2017). Este insumo sirvió como base al cuestionario de evaluación dirigido a expertos, que puede verse en el anexo 4, y cuya aplicación permitió establecer una valoración más confiable del recurso. El detalle del resultado de la evaluación por pares se detalla en el anexo 5, y sobre ella vale la pena señalar que, el puntaje global obtenido por el REDA fue de 81,3; entre los puntajes más destacados están: navegación 11,0, formato y diseño 7,4, calidad de los contenidos un 6,0, capacidad para generar aprendizaje un 4,0, lo que representó una garantía para el desarrollo de la intervención. Una vez se realizó la validación y se introdujeron los ajustes requeridos como parte del proceso, se desarrolló la implementación de la estrategia propiamente dicha.

Objetivo 3: Implementar la estrategia mediante la socialización del REDA diseñado en espacios dirigidos a las agentes educativas y sus auxiliares.

Una vez terminó la etapa de diseño y se incorporaron las observaciones recibidas, se pasó a la fase de implementación, siguiendo cada uno de los diferentes momentos de trabajo establecidos en la guía didáctica, a fin de garantizar su efectividad pedagógica y tecnológica. En consecuencia, la fase inició con la realización del ciclo de sesiones presenciales propuestas en la guía.

Durante la primera, se organizó una mesa redonda en la que todas las participantes reflexionaron en torno a preguntas relacionadas con las estrategias que suelen utilizar para promover las habilidades lingüísticas en los niños y niñas a su cargo. Además, se invitó a todas a compartir sus conocimientos respecto al concepto de conciencia fonológica. En este espacio, se tocaron temas relacionados con los elementos en los que se apoyan para la creación de las planeaciones pedagógicas y las estrategias que mejores resultados han arrojado. Dentro de las actividades compartidas durante la sesión destaca “el garabatero”, en ella las agentes educativas cuentan una historia mientras los niños

simulan escribirla en una hoja de papel. Se trata de una actividad que pone a prueba las ideas de los niños acerca de la escritura, tal como ha sido propuesto por Ferreiro y Teberosky (1981), sin embargo, para las agentes educativas, la actividad es relevante en tanto desarrollan la motricidad y la imaginación. Sus efectos en términos del desarrollo de otros procesos cognitivos no parecen ser apreciados.

Llama la atención que, durante el ejercicio de exploración de saberes, ninguna de las asistentes pudo definir el concepto de conciencia fonológica o presentar alguna noción relacionada. Se procedió entonces a realizar una exposición básica de los conceptos de conciencia fonológica y sus niveles, así como de la existencia de estrategias para su desarrollo. En esta sesión se atendieron las dudas que surgieron entre las asistentes. Finalmente, se hizo referencia a los materiales orientadores facilitados por el ICBF, donde no existe una referencia explícita a estos conceptos. De hecho, un examen del documento en que se presentan las *prácticas de cuidado y crianza* que el ICBF sugiere desarrollar, muestra que de las 14 incluidas, solo una está directamente relacionada con el desarrollo de habilidades lingüísticas. Además, las agentes señalaron que carecen de otras fuentes para enriquecer sus prácticas, por lo que los materiales de referencia institucional terminan por ser los únicos disponibles.

Figura 19: Socialización de conceptos sobre la conciencia fonológica.



Fuente: Elaboración propia

La segunda sesión partió de los ejercicios conceptuales desarrollados previamente. Para iniciar, se pegaron en un tablero algunas definiciones abordadas en la sesión anterior y se pidió a las participantes que los identificaran. El éxito para identificar estos conceptos permitió revisar el nivel de comprensión logrado en el encuentro previo.

Figura 20: Definición de conceptos.



Fuente: Elaboración propia

Luego se desarrollaron algunas actividades de revisión conceptual con el apoyo de un proyector de video, para poder dar solución a interrogantes surgidos respecto a estos conceptos. Finalmente se desarrollaron algunas actividades en las que se pidió a las agentes educativas y sus auxiliares, crear textos que pudieran ser usados como parte de una actividad enfocada al desarrollo de la conciencia fonológica, y luego compartieran las formas en que podría proponerse esa actividad. Como resultado se produjeron diferentes tipos textuales y actividades que para las participantes podrían abordar los conceptos trabajados.

Figura 21: Producción de textos propios.



Fuente: Elaboración propia.

La sesión número 3 se enfocó a la creación de materiales didácticos que podrían ser usados como parte de actividades de desarrollo de la conciencia fonológica. Se desarrollaron 3 actividades diferentes, “*juego de letras*”, el “*tubo hablador*” y el “*veo veo*”.

Figura 22: Creación de materiales didácticos para el desarrollo de la conciencia fonológica.



Fuente: Elaboración propia.

Durante la sesión se explicó la metodología de la actividad y los materiales necesarios para desarrollarla, luego, se organizaron grupos para poder crear de forma conjunta los materiales de cada una y se pidió a las participantes que dieran razón sobre el objetivo de la actividad, y su utilidad para el desarrollo de la conciencia fonológica. Este ejercicio sirvió para poner a prueba la comprensión de los conceptos, en el marco de su aplicación en su contexto laboral.

Figura 23: Creación de materiales didácticos para el desarrollo de la conciencia fonológica.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 24: Creación de materiales didácticos para el desarrollo de la conciencia fonológica.



Fuente: Elaboración propia.

Durante la cuarta sesión, se realizó el proceso de instalación del REDA en sus dispositivos móviles, así como la presentación de sus características principales y la forma de utilizarlo. Debido a que la aplicación no se encuentra cargada en el repositorio de aplicaciones de Google, el proceso de copia e instalación implicó algunos pasos adicionales, entre ellos la autorización para instalar paquetes de

fuentes no oficiales. Así mismo, se encontraron algunas dificultades técnicas como los problemas de espacio de almacenamiento y dificultades de acceso a internet para realizar la descarga. Sin embargo, en todos los dispositivos se logró la instalación exitosa del REDA.

Figura 25: Proceso de socialización del REDA.



Fuente: Elaboración propia.

Durante esta sesión, resultó llamativo que las participantes se interesaran por saber si recibirían alguna clase de calificación por usar la aplicación. Para ellas, al temor que aún existe respecto al manejo adecuado de su teléfono celular, se sumaba la preocupación de que su desempeño con el REDA tuviera alguna implicación para su trabajo. Por fortuna, en la medida que el REDA fue siendo explorado, se fueron examinando las actividades y los contenidos, se fue ganando confianza frente al recurso y se empezó a apreciar su valor para su trabajo. De hecho, en la medida que usaron la aplicación, las agentes educativas notaron la utilidad que el recurso podía tener en el diseño de sus planeaciones pedagógicas.

Figura 26: Proceso de descarga y ejecución del REDA.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 27: Proceso de descarga y ejecución del REDA.



Fuente: Elaboración propia.

En la sesión final se acompañó el proceso de elaboración de planeaciones pedagógicas, de manera que pudieran llevarse a la práctica los elementos abordados durante la intervención. Cada agente educativa trabajó en el formato que habitualmente diligencian para su planeación, e incorporó en él una actividad que podría contribuir al desarrollo de la conciencia fonológica. Dado que todas disponían del acceso a los contenidos desde sus celulares, el ejercicio pudo realizarse sin problemas incluso en los lugares donde se carecía de internet. Finalmente se socializó las diversas actividades creadas para promover la conciencia fonológica y se abrió un espacio para compartir su experiencia durante este proceso.

Figura 28: Elaboración de planeaciones haciendo uso del REDA.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 29: Elaboración de planeaciones haciendo uso del REDA.



Fuente: Elaboración propia.

Objetivo 4: Evaluar la efectividad de la estrategia implementada, para apoyar la planeación del componente pedagógico y la comprensión del concepto de conciencia fonológica.

Una vez terminaron todas las actividades proyectadas, se realizó un segundo proceso de recolección de datos, esta vez con el propósito de establecer si las acciones adelantadas habían tenido o no efectividad para mejorar las planeaciones pedagógicas e identificar si a ciencia cierta hubo un aprovechamiento de los conceptos y estrategias entorno a la conciencia fonológica para la elaboración de las mismas.

El proceso se desarrolló, como en el diagnóstico inicial, claro está, que, con preguntas distintas, pidiendo a las participantes diligenciar un instrumento de evaluación diseñado sobre la plataforma de Google. Se trató de un cuestionario similar al primero con la diferencia de que éste contiene más preguntas y está enfocado a un proceso evaluativo, que facilitaría establecer si se produjo o no un avance en la comprensión de los conceptos abordados.

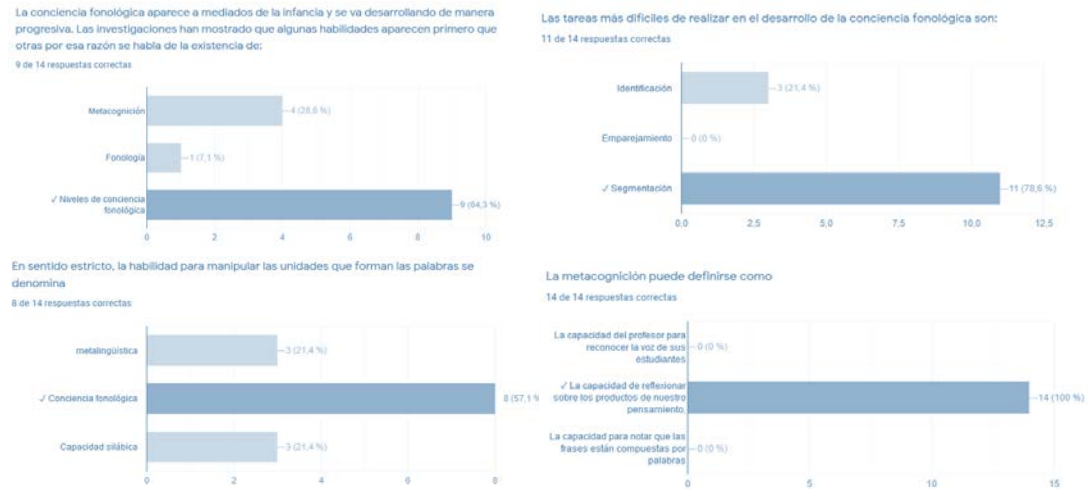
Figura 30: Distribución de resultados de la evaluación de cierre aplicada.



Fuente: Elaboración propia a partir del formulario de evaluación de cierre.

Al revisar los resultados encontramos una modificación respecto al intervalo, que durante el diagnóstico se hallaba entre 40 y 90 puntos, y ahora pasa a estar entre 60 y 100. Esta disminución de la dispersión de los resultados se suma a una evidente mejora en los puntajes, que pasan a estar casi en su totalidad sobre 60 (13/14) mientras el valor promedio se ubica en los 82.14 puntos. Entre el diagnóstico y la evaluación de cierre, el valor promedio de los resultados en la prueba mostró una mejora de casi 26 puntos. Se trata de una mejora muy significativa en una prueba que uso un cuestionario diferente, pero mantuvo su estructura en los dos momentos.

Figura 31: Resultados frente a algunas preguntas del cuestionario de cierre aplicado.



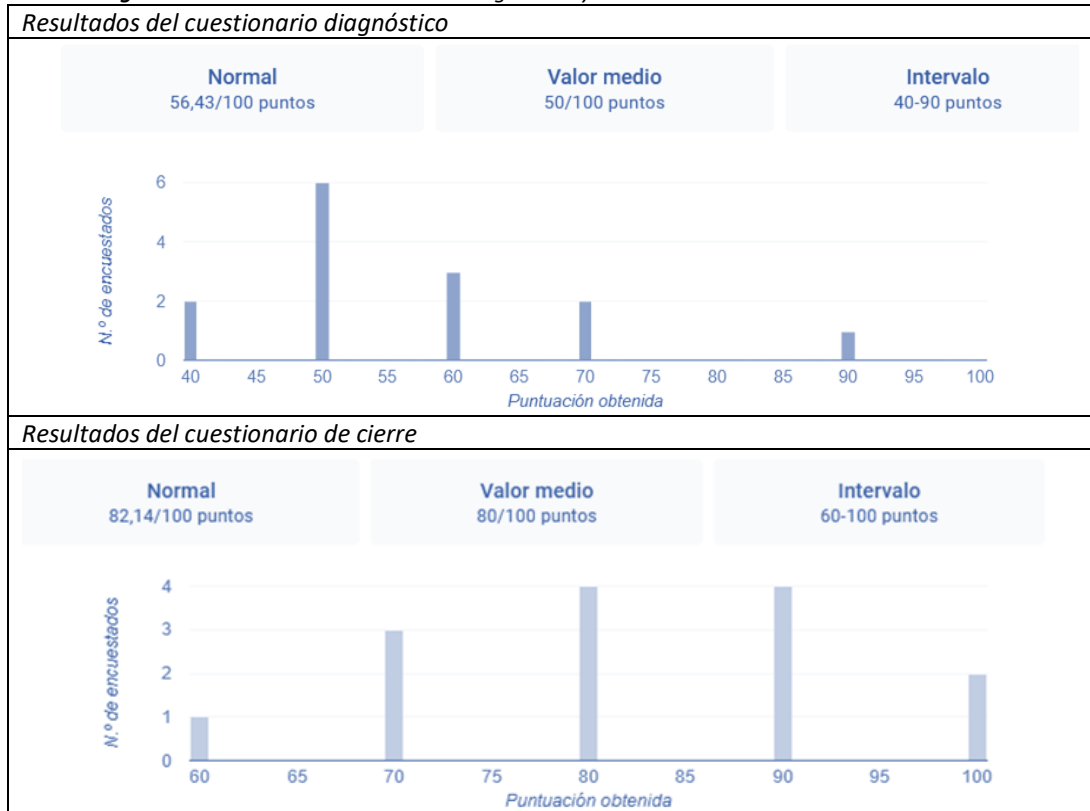
Fuente: Elaboración propia a partir del formulario de evaluación de cierre.

Las preguntas relacionadas con los niveles de la conciencia fonológica, y otras categorías

relacionadas con el estudio, tuvieron mejores puntajes en esta segunda evaluación, como se aprecia en la figura 31, con lo que, al contrastar estos datos, con los obtenidos en la fase diagnóstico, podríamos

afirmar que se produjo una mejora en relación con el desempeño en el cuestionario de evaluación, por parte de las participantes. Como puede verse en la figura siguiente, la estrategia produjo una mejora considerable en el desempeño de las agentes educativas y sus auxiliares en las pruebas.

Figura 32: Resultados de evaluación diagnóstica y de evaluación de cierre.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del formulario de diagnóstico y cierre.

Del mismo modo, al revisar las planeaciones pedagógicas desarrolladas, es posible verificar el cambio en los datos con relación a los obtenidos en el diagnóstico. En primer lugar, debe señalarse que se realizó la revisión de 10 planeaciones, elaboradas por nueve *agentes educativas* y una auxiliar que, por razones del funcionamiento de la institución, cumplía el rol de agente. En las planeaciones examinadas, todas las participantes desarrollaron, como parte del trabajo con los menores y sus familias, actividades relacionadas con la conciencia fonológica. El análisis se realizó sobre el cuerpo documental correspondiente a la última semana del mes de diciembre de 2021. Esto debido a que, para finalizar, solo consideraron los documentos posteriores al cierre de la implementación de la estrategia.

Es muy llamativo que, en el nuevo conjunto de documentos, todas las planeaciones propusieron actividades relacionadas con la conciencia fonológica, y las enmarcaron en la práctica #13, de las definidas por el ICBF. La presencia de estas actividades permite verificar el valor que se atribuyó en la vida práctica, a los conceptos trabajados, y que llegaron a integrarse a las planeaciones pedagógicas. Esto es efectivamente, lo que en términos teóricos había sido definido como *apropiación* por Quiroz (1991), para quien se trata de la capacidad que tienen las personas, de usar un elemento, para servirse de él en sus prácticas diarias.

Destaca en especial que se haga referencia a la necesidad de integrar a las familias -las planeaciones dan un lugar prevalente a las madres- en estas acciones de sensibilización con el lenguaje. En las planeaciones revisadas, la idea de hacer rimas o actividades relacionadas con el lenguaje, hacen referencia al aprendizaje de habilidades fonológicas. Dentro de las planeaciones, se encontró además una actividad orientada a fortalecer la capacidad para discriminar sonidos, que tiene mucha relevancia en los primeros años y contribuye al desarrollo de la atención. Llama la atención que, al momento de indicar la valoración de lo logrado, se haga referencia sobre todo al desarrollo de habilidades fonémicas, pese a que estas sean las de más tardío desarrollo.

A pesar de esto, resulta claro que la intervención estimuló el desarrollo de actividades nuevas, y fortaleció las actividades asociadas a la práctica de cuidado y crianza #13. En esa medida, luego de la intervención se pudo ver el surgimiento de nuevas actividades en las planeaciones pedagógicas, asociadas a propósitos que no habían aparecido en ninguna de las planeaciones examinadas en el mes de agosto, que sirvió como referencia para la intervención.

Para evaluar la efectividad de la estrategia, se analizaron los resultados del formulario de evaluación del cierre que se compartió con las agentes, así como las planeaciones pedagógicas desarrolladas por las agentes educativas.

En cuanto al primer momento se pudo concluir que las agentes educativas y auxiliares pedagógicas de los CDI San Juan y Villa Sabanera del municipio de Sahagún Córdoba, presentaron un avance significativo de apropiación del concepto de conciencia fonológica, proceso que se vió evidenciado en el segundo momento al revisar las planeaciones pedagógicas, las cuales se logran ver fortalecidas con estrategias que desarrollan esta habilidad, cabe destacar el rol importante que ocupan las TIC en todo proceso educativo, investigativo, laboral entre otros, se ha convertido en el gancho para la evolución.

5. Análisis, conclusiones y recomendaciones

Esta última sección tiene la responsabilidad de presentar la interpretación que, desde el rol de investigador, se realiza de los datos recabados a lo largo del estudio. Se trata de un momento clave, en el que como señala Hernández et al. (2003) deben mostrarse no solo los hallazgos más importantes, sino también los resultados y limitaciones de toda la labor, además de hacer sugerencias para futuras indagaciones. En consecuencia, este capítulo se concentra en la presentación de los análisis, conclusiones y recomendaciones derivados de la intervención pedagógica.

En cada apartado de este capítulo se inicia retomando algunos aspectos teóricos, para pasar luego a presentar los hallazgos correspondientes, el análisis que suscita y las conclusiones a las que conduce. Cada apartado cierra con una recomendación que en líneas generales podemos anticipar en esta introducción: necesitamos acciones que cualifiquen al personal que atiende a los niños y niñas de Colombia en humildes CDI, como los que fueron parte de este estudio.

Análisis, conclusiones y recomendaciones

Conviene tener presente que esta no fue una investigación orientada a estudiantes, o a población infantil, sino que se propuso apoyar a los Agentes Educativos y sus Auxiliares con el fin de mejorar sus planeaciones pedagógicas, pues estas constituyen la herramienta a través de la cual se organiza su acompañamiento. Por lo tanto, la presentación que se realiza sobre cada uno de los objetivos tiene un protagonista central, las personas que se desempeñan en los CDI y que ofrecen su apoyo a las familias que atienden.

Más que demostrar que quienes realizan esta labor carecen de la preparación adecuada o de las competencias requeridas, este ejercicio se propuso auxiliar al personal ofreciendo herramientas que, apoyadas en la tecnología, pudieran ser apropiadas con el fin de mejorar su desempeño cotidiano. De

esta forma, es posible realizar un mejor trabajo, al tiempo que se aumenta el nivel de comprensión del sentido de las acciones, lo que constituye un requisito de todo proceso de cualificación. Por otra parte, de forma indirecta pero socialmente relevante, esto también impacta sobre los niños y las familias que recién la atención por parte de los equipos del CDI, pues todo lo que se hace para cualificar a estas mujeres, redundará en beneficio de los niños a su cargo.

Lo anterior debería ser razón suficiente para movilizar a diferentes actores, con el fin de apoyar desde sus saberes a el recurso humano disponible, en lugar de acudir a la vía fácil de la descalificación. Si más investigaciones proponen acciones para fortalecer, desde la innovación y la creatividad, las capacidades de estas personas -en su mayoría de origen tan humilde como las comunidades en que laboran-, podrá aportarse desde el saber, al futuro de miles de niños y niñas en el país.

En este apartado se presentará una síntesis de la intervención desarrollada en los CDI Villa Sabanera y San Juan, del municipio de Sahagún, como parte del trabajo de grado de la Maestría en Recursos digitales aplicados a la educación, ofrecida por la Universidad de Cartagena. Para ello se consideran los resultados obtenidos a lo largo del proceso de investigación y presentados en la sección anterior, de modo que sea posible el cierre del círculo hermenéutico impulsado en este estudio, mediante el examen de las conclusiones de la experiencia y la identificación de recomendaciones que podrían llevar a nuevos ejercicios investigativos.

Figura 33: Ideas fuerza derivadas de la implementación



Fuente: Elaboración propia a partir del formulario de evaluación de cierre.

Hallazgos, análisis, conclusiones y recomendaciones frente al objetivo 1:

La investigación tuvo como punto de partida el concepto de cualificación, entendido desde la confluencia de dos elementos, el teórico y el práctico, tal como propone en su enfoque el ICBF. Desde su perspectiva, se trata por una parte, de fortalecer las prácticas y por otro, del ejercicio permanente de resignificación de conceptos, saberes y creencias (ICBF, 2020b).

Los bajos puntajes en los resultados de la prueba diagnóstica -que se realizó mediante un formulario diseñado sobre la plataforma de Google para ser respondido en línea-, así como las declaraciones de más de la mitad de las participantes, respecto a que jamás habían tenido contacto con el concepto de conciencia fonológica, en espacios formativos formales o no formales, indican una ausencia de formación y conocimiento sobre este aspecto. Esto se confirmó a través del examen de las planeaciones pedagógicas -reunidas y analizadas a través de la matriz de planeaciones, tal como se mostró en el capítulo anterior- pues como se pudo apreciar, las actividades en las que se desarrollan habilidades lingüísticas y promueven un contacto con materiales de tipo oral o escrito, son muy pocas y en general se orientan a fines que nada tienen que ver con el desarrollo del lenguaje de los niños. Esto a pesar de que 57,1% las participantes dijeron haber desarrollado actividades relacionadas con la conciencia fonológica como parte de su trabajo. Los datos recolectados a través tanto del cuestionario, como la matriz de planeaciones, coinciden en mostrar una escasa comprensión del concepto de conciencia fonológica y una nula aplicación de esta noción dentro de las acciones desarrolladas como parte de su labor.

Las planeaciones pedagógicas analizadas en el diagnóstico no incluían ninguna acción relacionada con el desarrollo de la conciencia fonológica en los niños, probablemente a causa de que las docentes carecen de la formación necesaria para la comprensión del concepto, y de su un enorme

impacto, en especial entre los niños y niñas de menos recursos, o que viven en contextos precarios (Arancibia y Bizama, 2012; Caycho, 2011).

A partir de los datos obtenidos a través de la encuesta diagnóstica y la matriz de planeaciones pedagógicas se concluye que el concepto de conciencia fonológica no estaba claro para las agentes educativas, los espacios de formación enfocados a este tema son escasos y no existen prácticas en las que esta habilidad –y en general el estímulo al desarrollo lingüístico- tengan un lugar destacado. De hecho, en su práctica con los niños y sus familias, el desarrollo de esta habilidad no es relevante. Por eso se concluye que, en relación con el objeto de estudio de esta investigación, las participantes no cuentan con una adecuada cualificación relacionada con la CF y esto incide sobre las planeaciones que desarrollan y en la calidad de su atención.

En cuanto al *análisis*, de los elementos anteriores se considera que aspectos como los relacionados con la conciencia fonológica, y en general con el papel del lenguaje en el desarrollo de la primera infancia, no son reconocidos como relevantes por las agentes educativas y sus auxiliares. En esa misma línea, parecen necesarios más procesos de formación del personal que se desempeña en los CDI acompañados, pues como se concluye de la revisión de los datos, los problemas de cualificación del personal que se evidenciaron tanto en las pruebas realizadas como en los documentos examinados implican un obstáculo para brindar una atención de calidad al público infantil y a sus familias.

De lo anterior se desprende como recomendación, la conveniencia de realizar de forma permanente actividades de cualificación que favorezcan la comprensión de conceptos como el de conciencia fonológica. Es relevante ampliar la visión de estas personas sobre la función de las actividades que estimulan el lenguaje, en el desarrollo de otras habilidades cognitivas. Como se explicó desde el inicio de este estudio, el desarrollo de la conciencia fonológica es una oportunidad para

favorecer, por ejemplo, que la adquisición de las habilidades de lectura y escritura, cuenten con unas condiciones óptimas.

Hallazgos, análisis, conclusiones y recomendaciones frente al objetivo 2:

Una vez realizado el diagnóstico, y desde las conclusiones derivadas de él, se pasó a la fase de diseño; a partir de la necesidad de establecer la estrategia pedagógica, es decir de la secuencia de actividades definidas, con una cierta estructura de presentación y un contexto específico; además se recurrió a una estrategia mixta, con solo algunas interacciones presenciales (Adilia, 2020) Los datos reunidos mostraron que la población objetivo tenía poca familiaridad con los textos de carácter académico, y tal como se apreció en los documentos revisados, dificultades para la producción escrita. Esto tuvo impacto sobre (Adilia, 2020) el diseño de la estrategia y del recurso educativo, pues debían estar al alcance de las participantes, de manera que pudieran hacer uso de él de manera individual.

Otro hallazgo relevante tuvo que ver con el acceso desigual de las participantes a los dispositivos digitales, así como al internet. Si bien en principio se pensó en apoyar la estrategia pedagógica en un REDA que pudiera ejecutarse en una computadora, esta alternativa tuvo que ser remplazada por la opción del teléfono celular. Y si bien el diseño incluyó unas actividades orientadas a familiarizar a las participantes con la aplicación, en algunos casos se halló necesario ayudar a las personas en el manejo de su dispositivo, como medio para vencer algunos temores que persisten como barreras asociadas al uso de la tecnología.

El análisis permite sostener que, por una parte, el diseño requiere atender al perfil de formación de las participantes y tomar en consideración las tecnologías disponibles, lo que, en este caso particular, implicó que la herramienta tecnológica que apoyaría la estrategia debía estar disponible para funcionar sin necesidad de acceso a internet y, además, ser ejecutada en el teléfono celular. Esto nos lleva a concluir en primer lugar, que cuanto mejor se conoce a la población a la que se dirige la estrategia

pedagógica, más puede ajustarse el diseño para que se produzca un proceso de apropiación, en el sentido propuesto por Quiroz (1991). En segundo lugar, puede concluirse que en la población con la que se trabajó, los dispositivos electrónicos aún se consideran difíciles de operar y constituyen una barrera que debe ser removida para aprovechar las posibilidades que recursos como el diseñado en esta investigación.

De lo anterior se deriva una recomendación para los encargados de dirigir los CDI, es necesario ofrecer apoyo en la alfabetización digital del personal, con lo que puede accederse a otras fuentes de información capaces de mejorar su labor.

Hallazgos, análisis, conclusiones y recomendaciones frente al objetivo 3:

La intervención que se puso a prueba con las participantes, tuvo presentes los elementos que se han considerado relevantes en torno al diseño de las estrategias pedagógicas, según la ruta propuesta en la fase de diseño. Se ofrecieron diversas actividades, una secuencia definida y un contexto claro (Adilia, 2020). El contexto en este caso es el CDI en el que se desempeñan y que constituye un marco normativo e institucional específico.

Desde el ámbito teórico puede afirmarse que es posible entrenar la conciencia fonológica mediante diversas actividades (Caycho, 2011; Suárez et al., 2019), y que su desarrollo impacta en el éxito en el proceso de alfabetización, como han mostrado (Arancibia y Bizama, 2012; Baique, 2019; Bizama et al., 2013; Bravo, 2002; Caycho, 2011; de la Calle et al., 2016; Ehri et al., 2001; Fernandez Cano et al., 2002; Gutiérrez y Díez, 2018a, 2018b; Signorini, 1998; Suárez et al., 2019). Por lo tanto, la implementación de un proceso de cualificación de las agentes educativas y sus auxiliares, puede transformar la concepción acerca de las actividades relacionadas con el lenguaje en general, sobre todo aquellas que producen un estímulo a sus habilidades cognitivas, eso que Cabrejo-Parra define como “movilización psíquica” de los bebés (Cabrejo-Parra, 2003). Además, como Bernal (2015) ha mostrado para

los *Hogares de Bienestar Familiar*, los programas de formación orientados a cuidadores inciden de manera positiva sobre los niños y niñas a su cargo.

Considerando lo anteriormente expuesto, conviene destacar que, durante la implementación, se halló entre las participantes, un interés por involucrarse en las actividades, en tanto reconocían que podía ser de utilidad para mejorar su desempeño. Esta disposición es fundamental, pues la motivación tiene un papel importante, sobre todo en los procesos de formación que se apoyan en tecnología

Otro hallazgo relevante tuvo que ver con la existencia de barreras en el uso de dispositivos como los teléfonos inteligentes. Si bien podría considerarse que se trata de objetos familiares, sobre los que ya deberían haber desaparecido los temores, la intervención mostró que la función de estas herramientas está muy limitado a las tareas habituales de mensajería instantánea, llamadas y fotografía, pero cuando se trata de utilizar una aplicación diferente, se activa un cierto temor a fallar, a emplear mal el dispositivo, e incluso, como algunas participantes indicaron, a que su trabajo se viera afectado por no ser capaces de manejar el recurso.

En el contexto de la implementación, la inquietud inicial frente a la aplicación-a la que se hizo referencia antes- se superó rápidamente y permitió que pudieran explorar el recurso y valorar su utilidad. En este sentido, se encontró que efectivamente el REDA fue percibido como útil por el grupo, y además como luego veremos, produjo resultados positivos en la planeación pedagógica.

Finalmente, las interacciones sostenidas con el equipo durante la implementación, confirmaron algo que se había identificado en el diagnóstico, el valor instrumental que se da a las actividades lingüísticas. De hecho, la interacción durante los talleres presenciales mostró que el desarrollo del lenguaje y las habilidades metalingüística no son, al menos en sí mismas, objeto de interés por parte de las personas que se desempeñan en los CDI. Esto significa que son poco frecuentes los espacios pedagógicos en los que se recurre a rimas, juegos de palabras, o textos. Más aún, cuando estos tienen

lugar, se orientan a lograr otros objetivos -enseñar un cierto comportamiento, entretener o disciplinar a los niños-, pero no se piensan como algo relevante en términos del desarrollo de las capacidades cognitivas de los niños, o como una práctica que conviene reforzar en las familias.

Desde el análisis, es evidente que una estrategia como la desarrollada, con el apoyo de un REDA, puede ser implementada en el contexto de auxiliares y agentes educativas de CDI como los que fueron objeto de la intervención. Esa vía puede además impulsar las competencias para el uso de la tecnología disponible que poseen las participantes. Por otra parte, es fundamental diseñar más acciones tendientes a modificar su concepción acerca del papel del lenguaje en la primera infancia. Esto nos lleva a concluir que, por una parte, se requiere mejorar las competencias tecnológicas que poseen las agentes educativas y sus auxiliares, para facilitar su participación en procesos de formación apoyados en recursos y dispositivos digitales. Por otra parte, una conclusión relevante tiene que ver con que la ausencia de cualificación del personal respecto a aspectos como la CF, puede atenderse con estrategias pedagógicas apoyadas en TIC, siempre y cuando el personal tenga las competencias mínimas para participar de la estrategia de intervención diseñada y hacer uso de los recursos digitales.

Por lo tanto, en relación con este objetivo la recomendación principal es que se considere la pertinencia de fortalecer las habilidades en el uso de dispositivos y recursos digitales, por parte de las personas que laboran en los CDI, de manera que puedan tener más facilidades para acceder a recursos que puedan ser relevantes para fomentar acciones de formación, capaces de ampliar el sentido de las acciones que se realizan con la población que atienden.

Hallazgos, análisis, conclusiones y recomendaciones frente al objetivo 4:

Existe un amplio consenso sobre el papel de los contenidos educativos digitales en los procesos educativos mediados por TIC (Chiappe, 2016, p. 14). La confianza de diferentes autores en la relevancia de este tipo de materiales para apoyar procesos de formación (Callejas et al., 2011; Carneiro et al., 2015;

Chiappe, 2012, 2016; Esquivel Gámez, 2014; Lizcano Dallos et al., 2019; María Jiménez Porta y Diez-Martínez Day, 2018; Millan Huamán, 2018; Vesga y Vesga, 2012) llevó a diseñar una estrategia, apoyada en un REDA, que pudiera ser aprovechada por las participantes en su labor. La propuesta seguía las conclusiones del estudio de Bernal (2015) sobre el impacto que la formación a los cuidadores puede tener sobre la calidad de la atención que estos brindan. Esto concuerda con el trabajo de Escobar y Vizconde (2017), para quien diversos factores del desarrollo de la conciencia fonológica pueden verse favorecidos si los adultos reconocen su importancia y encuentra medios efectivos para su desarrollo.

La evaluación de cierre, realizada mediante la aplicación de un cuestionario diseñado en la plataforma de Google, y el análisis de los datos recolectados luego de la intervención en la matriz de planeaciones, permitió establecer el contraste con la información del diagnóstico. En relación con el objetivo definido, puede afirmarse a partir de los datos recolectados, que la estrategia diseñada e implementada con el apoyo del REDA, tuvo un efecto positivo en las planeaciones pedagógicas realizadas en los CDI objeto de la investigación. Las participantes luego de la intervención, obtuvieron mejores puntajes en las pruebas relacionadas con la conciencia fonológica. Además, los datos de planeaciones recolectadas una vez realizada la intervención, muestran que en todos los casos se incluyó el desarrollo de la conciencia fonológica o de habilidades metacognitivas como objetivo de trabajo.

El análisis de estos datos permite sostener, tanto la necesidad de acciones de formación orientadas al personal que se desempeña en los CDI, como también el valor de la incorporación de recursos digitales en estos procesos, como un medio para cualificar sus prácticas. Esto lleva a una conclusión que confirma el análisis de diferentes autores (Díaz y Gonzalez, 2019; Escobar y Vizconde, 2017; Torres, 2000) sobre el impacto positivo de la formación para la cualificación de las intervenciones pedagógicas. En efecto, si un proceso formativo centrado en las personas que desarrollan las actividades con los niños y sus familias puede influir de manera positiva en el diseño de las actividades propuestas

por los agentes y auxiliares educativos, como ha mostrado Bernal (2015), entonces este tipo de acciones deberían ser promovidas.

En consecuencia, la recomendación más significativa que se deriva de todo el proceso es que, aunque el personal a cargo de la atención de primera infancia no cuenta con el perfil que podría considerarse ideal para una labor tan importante, el modo más eficaz de contribuir a cambiar la situación, es crear estrategias y recursos que puedan usarse para cualificar el personal disponible, en lugar de esperar que se asigne el profesional ideal para la tarea.

A pesar de que las planeaciones aún tienen múltiples debilidades, desde sus mismos procesos de escritura que hacen evidente que el nivel de formación de quienes desarrollan esta actividad no es el ideal, también es verdad que el trabajo en el espacio como el CDI se puede convertir en una oportunidad para el desarrollo del talento humano, de manera que se puedan formar los perfiles que el centro y sobre todo las familias colombianas necesitan. Esta investigación aporta evidencia de que tal proceso es posible.

Por último, es menester indicar que este ejercicio de investigación tuvo un *impacto* en la comprensión del concepto de conciencia fonológica en las agentes educativas y sus auxiliares. Esto se apreció en las planeaciones pedagógicas, es decir en los documentos que orientas sus acciones con niños y niñas y sus familias. En consecuencia, la intervención influyó de manera indirecta, en la incorporación de aspectos relacionados con el desarrollo de las habilidades lingüísticas y metacognitivas en el trabajo que se desarrolla con los niños a su cuidado. La estrategia utilizada, así como el REDA diseñado para esta intervención, podrían ser usados en otros procesos como este, e incluso ser circulados entre personas que desarrollen actividades con público infantil, lo que podría incluir a los hogares.

Herramientas como el REDA diseñado en el marco de este proceso pueden ser muy útiles como material de referencia para los cuidadores, no solo en el contexto de los CDI, sino en cualquiera otro. En este caso, la tecnología puede servir de apoyo para mejorar las prácticas de las personas y además, ampliar el uso que se hace de los dispositivos digitales, de manera que se produzca una verdadera *apropiación tecnológica*, entendida en el sentido que se ha dado a ese concepto en esta investigación, como esa capacidad de poner la tecnología al servicio de las personas, para dar solución a sus necesidades prácticas.

El hecho de que programas como esta maestría, se enfoquen en crear estrategias que puedan ser usadas para mejorar la cualificación de las personas que brindan atención a la primera infancia, también tiene un impacto considerable en la medida que visibiliza las posibilidades que este tipo de acciones ofrecen, y sirve para invitar a más investigadores a trabajar en actividades similares a esta. La sociedad colombiana obtendría grandes beneficios de este tipo de intervenciones que son, sobre todo, una apuesta por construir las condiciones para un futuro mejor.

6. Referencias

- Adilia, M. V. (2020). *Estrategias de formación para el personal docente*. Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano. www.facebook.com/idpmep
- AENOR. (2017). *Anexo F perfiles de aplicación UNE 71362 Calidad de los materiales educativos digitales*. <http://www.aenor.es/aenor/normas/normas/fichanorma.asp?tipo=N&codigo=N0058497&PDF=Si>
- Arancibia, B., y Bizama, M. (2012). Aplicación de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en preescolares de nivel transición 2 y alumnos de primer año básico pertenecientes a escuelas vulnerables de la Provincia de Concepción, Chile. *Signos*, 45(80), 236–256. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342012000300001>
- Baique, M. (2019). Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de primer grado de la institución educativa 8190, Carabayllo-2018. *Universidad César Vallejo*, 1–169.
- Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de primer grado de la institución educativa 8190, Carabayllo-2018
- Barrera-Dussán, N., Fierro-Parra, E. P., Puentes-Fierro, L. Y., y Ramos-Castañeda, J. A. (2018). Prevalencia y determinantes sociales de malnutrición en menores de 5 años afiliados al Sistema de Selección de Beneficiarios para Programas Sociales (SISBEN) del área urbana del municipio de Palermo en Colombia, 2017. *Universidad y Salud*, 20(3), 236–246. <http://www.scielo.org.co/pdf/reus/v20n3/2389-7066-reus-20-03-00236.pdf>
- Berger, P. L., y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Berlinski, S., Galiani, S., y Gertler, P. (2006). *The Effect of Pre-Primary Education on Primary School Performance*.
- Bernal, R. (2015). The impact of a vocational education program for childcare providers on children's

well-being. *Economics of Education Review*, 48, 165–183.

<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.07.003>

Berrocal, O. (2017, mayo 15). Los más pequeños necesitan los maestros más 'grandes' . *El Tiempo*.

<https://www.eltiempo.com/vida/educacion/los-mas-pequenos-necesitan-los-maestros-mas-grandes-88328>

Bizama, M. M., Arancibia, G. B., y Sáez, K. (2013). Intervención Psicopedagógica Temprana en Conciencia

Fonológica como Proceso Metalinguístico a la base de la Lectura en niños de 5 a 6 años

socialmente vulnerables. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 25–39. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052013000200002>

Bravo, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje

inicial de la lectura. *Estudios Pedagógicos*, 28, 165–177.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513847010>

Buitrago, N. E. (2015). *Informe Nacional sobre Docentes para la Educación de la Primera Infancia:*

COLOMBIA.

Bustos, M. R., y Guzmán, J. P. (2009). Programa para el entrenamiento de la conciencia fonológica en

niños de 5 a 7 años como prerrequisito para el aprendizaje de la lectura. *Areté*, 9(1 SE-Sección

Investigativa). <https://arete.iberu.edu.co/article/view/419>

Butcher, N. (2015). *A Basic Guide to Open Educational Resources (OER) A Basic Guide to Open*

Educational Resources. <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>

Cabrejo-Parra, E. (2003). La lectura comienza antes de los textos escritos. *Nuevas hojas de lectura*, 12–

19.

Callejas, M., Hernández, E., y Pinzón, J. (2011). Objetos de aprendizaje, un estado del arte. *Entramado*,

7(1), 176–189.

- Carneiro, R., Toscano, J., y Díaz, T. (2015). Plataformas educativas y redes docentes. En *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (Número January 2009, p. 183).
- Carrillo, M. S., y Marín, J. (1992). *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: Un programa de entrenamiento*.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/61326/00820062000205.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cassany, D. (2014). Apropriación y uso del alfabeto español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(1), 31–45. <https://doi.org/10.1080/23247797.2014.898499>
- Caycho, T. (2011). Conciencia Fonológica como predictor de la lectura al inicio de la escolaridad en contextos de pobreza. *Ucv - Scientia*, 3(1), 89–98.
- CC Colombia. (s. f.). *Licencias* . Recuperado 19 de septiembre de 2021, de <https://co.creativecommons.net/tipos-de-licencias/>
- Chiappe, A. (2012). Prácticas Educativas Abiertas como Factor de Innovación Educativa. *Universidad de La Sabana*. <http://hdl.handle.net/10818/32021>
- Chiappe, A. (2016). *Tendencias sobre contenidos educativos digitales en américa latina*. www.iipe-buenosaires.org.arwww.oei.es
- Ley 75, Pub. L. No. 75, Por la cual se dictan normas sobre filiación y se crea el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (1968). https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_0075_1968.htm
- ley 12 , Pub. L. No. 12 (1991). <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1568638>
- Ley 1098, Pub. L. No. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. (2006).
https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm
- Ley 1581, Pub. L. No. 1581, ley 1581 Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales 1 (2012).

http://www.sic.gov.co/drupal/sites/default/files/normatividad/Ley_1581_2012.pdf

Conpes. (2007). *Política pública nacional de primera infancia “Colombia por la primera infancia”*.

www.unicef.org/spanish/earlychildhood/i

Constitución política de Colombia, (1991). <http://www.secretariassenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>

de la Calle, A. M., Aguilar, M., y Navarro, J. I. (2016). Desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica:

¿Cómo se relaciona con la competencia lectora posterior? *Revista de investigación en logopedia*, 1, 22–41. <https://revistas.ucm.es/index.php/RLOG/article/view/58553/52683>

Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje*, 19(73), 49–63.

<https://doi.org/10.1174/02103709660560546>

Delgado, P., Salmeron, L., y Vargas, C. (2020). La lectura digital en desventaja.pdf. *Investigación y Ciencia (Scientific American)*, 11–17.

Desmurget, M. (2018). Cómo las pantallas perjudican el cerebro de nuestros hijos. *Investigación y ciencia*, 48.

Díaz, R. C., y Gonzalez, H. M. (2019). *Aprestamiento para el proceso lector una acción necesaria en la práctica del profesor*. Universidad de la Costa.

Dirección Nacional de Derecho de Autor. (2021). *Preguntas Frecuentes - Derecho de Autor*.

<http://derechodeautor.gov.co:8080/preguntas-frecuentes>

Downes, S. (2001). Learning Objects: Resources For Distance Education Worldwide. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 2(1).

<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/32/81>

Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., y Shanahan, T. (2001).

- Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn to Read: Evidence From the National Reading Panel's Meta-Analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250–287.
<https://doi.org/10.1598/rrq.36.3.2>
- Ley 1955, (2019).
- Escobar, M. del P., y Vizconde, M. L. (2017). *Conocimiento sobre la Conciencia Fonológica del docente del nivel inicial y el nivel alcanzado de la misma en niños de 5 años de Instituciones Educativas públicas del distrito de Surquillo*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Esquivel Gámez, I. (2014). *Los modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*.
- Fernández, A. M. (2000). Calidad de los materiales educativos digitales. *AENOR*, 44–47.
- Fernandez Cano, A., Machuca Aceituno, M., y Lorite Garcia, J. (2002). Discriminancia de habilidades metalingüísticas segmentarias sobre el español hablado. Un estudio comparativo de buenos frente a pobres lectores. *Revista Española de Pedagogía*, 147–170. https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2006/05/Discriminación_de_habilidades_metalingüísticas_segmentarias.pdf
- Ferreiro, E. (1997). La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. *Estudios Avanzados*, 11(29), 277–285. <https://doi.org/10.1590/s0103-40141997000100015>
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1981). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. *Lectura y Vida*, 2.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia de la Autonomia Saberes Necesarios Para la Practica Educativa*. Siglo XXI Editores.
- Fresneda, R. G., y Mediavilla, A. D. (2017). Efectos de un programa de conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista Espanola de Orientacion y Psicopedagogia*, 28(2), 30–45. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.20117>
- Gómez-Galán, J., Pérez-Parras, J., Gómez-Galán jgomez@unex.es, J., Pérez-Parras, J., Gómez-Galán, J., y

- Pérez-Parras, J. (2017). Luces y sombras del fenómeno mooc: ¿Representan una auténtica innovación educativa? *Revista de Pedagogía*, 38(102), 237–259.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=136586430&site=ehost-live>
- Gutiérrez, R. (2017). Efectos de la lectura compartida y la conciencia fonológica para una mejora en el aprendizaje lector. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 441–454.
<https://doi.org/10.5209/RCED.52790>
- Gutiérrez, R., y Díez, A. (2018a). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XX1*, 21(1), 395–415. <https://doi.org/10.5944/educXX1.13256>
- Gutiérrez, R., y Díez, A. (2018b). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XX*, 21(1), 395–416.
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/70852/1/2018_Gutierrez_Diez_Educacion-XX1.pdf
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. del P. (2003). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). McGraw Hill.
<https://drive.google.com/file/d/0B7fKI4RAT39QeHNzTGh0N19SME0/view?resourcekey=0-Tg3V3qROROH0Aw4maw5dDQ>
- Herran, A. D. la, Fortunato, I., de la Herrán, A., Fortunato, I., Herran, A. D. la, y Fortunato, I. (2017). La clave de la educación no está en las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). *Acta Scientiarum. Education*, 39(3), 311. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v39i3.33008>
- ICBF. (2020a). *#Mis Manos te Enseñan Orientaciones para el Talento Humano y EAS Dirección de Primera infancia*.
- ICBF. (2020b). *lineamiento técnico para la atención a la primera infancia*.
- ICBF. (2021). *Manual operativo modalidad institucional para la atención a la primera infancia*.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF. (s. f.-a). *Centro de Desarrollo Infantil*. Recuperado 5 de

septiembre de 2021, de <https://www.icbf.gov.co/portafolio-de-servicios-icbf/centro-de-desarrollo-infantil>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF. (s. f.-b). *El Instituto* . Recuperado 1 de septiembre de 2021, de <https://www.icbf.gov.co/instituto>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF. (s. f.-c). *Marco normativo*. Recuperado 5 de septiembre de 2021, de <https://www.icbf.gov.co/programas-y-estrategias/primera-infancia/marco-normativo>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF. (2019a). *Guía para la construcción del plan de trabajo*.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF. (2019b). *Guía de Socialización de los Servicios de Primera Infancia de las Entidades Administradoras de Servicios – EAS-*.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF. (2021a). *Anexo de orientaciones, técnicas, operativas y financieras para la prestación remota de los servicios de atención a la primera infancia del icbf, ante la declaración de emergencia sanitaria decretada por el gobierno nacional de Colombia por causa del COVI*.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF. (2021b). *Protocolo de bioseguridad para el manejo y control del riesgo de coronavirus covid-19 en los servicios de atención a la primera infancia del ICBF en el marco del proceso de atención presencial bajo el esquema de alternancia*.

https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:dCC49ncz9POJ:https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/pt1.lm5_.pp_protocolo_de_bioseguridad_para_el_manejo_y_control_del_riesgo_de_coronavirus_covid-19_en_los_servicios_de_atencion_a_la_primera_in

Jiménez Calvillo, L. (2017). *El entrenamiento en la conciencia fonológica*.

<http://hdl.handle.net/10609/61425>

Jiménez, J. E., y Ortiz, M. del R. (2000). Metalinguistic Awareness and Reading Acquisition in the Spanish Language. *The Spanish Journal of Psychology*, 3(1), 37–46.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17230105>www.redalyc.org

Jiménez, J. E., y Ortiz, M. del R. (2007). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención* (1ª ed.).

Jiménez, J. E., Rodríguez, C., Suárez, N., y O'shanahan, I. (2014). ¿Coinciden nuestras ideas con lo que dicen las teorías científicas sobre el aprendizaje de la lectura? *Revista Española de pedagogía*, 72(259), 379–414. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2014/09/259-01.pdf>

L'Ecuyer, C., Cerlalc, y L'Ecuyer, C. (2019). El uso de las tecnologías digitales en la primera infancia: entre eslóganes y recomendaciones pediátricas. *Lectura digital en la primera infancia*, 90.

https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2019/04/Dosier-Lectura-digital-_VF3.pdf

Lambraño, S., y Serpa, N. (2021). *Resultados y diagnostico situacional*.

Ley 1804. (2016, agosto 2). por la cual se establece la política de Estado para el desarrollo Integral de la Primera infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, 49953, 2 de Agosto, 1–40.

<http://svrpubindc.imprenta.gov.co/diario/index.xhtml?jsessionid=64330981005e6bcbfa9c8b83531>

f

Lizcano Dallos, A. R., Barbosa Chacón, J. W., y Villamizar-Escobar, J. D. (2019). Aprendizaje colaborativo con apoyo en TIC: concepto, metodología y recursos. *ICT-aided Collaborative Learning: Concept, Methodology and Resources.*, 11(24), 5–24. <http://10.0.43.136/Javeriana.m12-24.acat>

Luzón, A., y Sevilla, D. (2015). La educación en los Objetivos de Desarrollo del Milenio y en los del Desarrollo Sostenible: Una estrategia de Naciones Unidas a favor de los derechos humanos. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 0(61), 25–40.

Maldonado, J. E. (2018). *Metodología de la investigación social: paradigmas: cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario*. Ediciones de la U.

- María Jiménez Porta, A., y Diez-Martínez Day, E. (2018). Análisis del contenido de apps y videojuegos: implicaciones en procesos cognitivos en la lectura inicial. *Núm. 1-Abril, 18*.
<https://doi.org/10.32870/Ap.v10n1.1114>
- Mariángel, S. V., y Jiménez, J. E. (2016). Desarrollo de la conciencia sintáctica y fonológica en niños chilenos: un estudio transversal. *Revista Latinoamericana de Psicología, 48(1)*, 1–7.
<https://doi.org/10.1016/j.rlp.2015.09.010>
- Márquez, J., y De la Osa, P. (2003). Evaluación de la conciencia fonológica en el inicio lector. *Anuario de Psicología, 34(3)*, 357–370.
- Documento Conpes Social N° 109., Pub. L. No. Conpes 109 (2007).
- milenioscuro. (2011, julio). *Mapa del Municipio de Sahagún, Córdoba (Colombia)*. Wikipedia.
https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/3/3a/Colombia_-_Córdoba_-_Sahagún.svg/800px-Colombia_-_Córdoba_-_Sahagún.svg.png
- Millan Huamán, J. C. (2018). *Plataformas educativas. Conceptos generales, tipos de plataformas educativas, implementación, herramientas, recursos, principales plataformas educativas, recursos, aplicaciones*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Recursos Educativos Digitales Abiertos Colombia*.
www.mineduccion.gov.co
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). *Cualificación del Talento Humano que Trabaja con Primera Infancia* (N° 19; Referentes técnicos para la cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia, Número 19). <file:///C:/Users/chike/Downloads/19 - Cualificación del talento humano.pdf>
- Navarrete, J. M. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones Sociales, 13*, 277–299.

- Niño-Vega, J. A., Fernández-Morales, F. H., y Duarte, J. E. (2019). Diseño de un recurso educativo digital para fomentar el uso racional de la energía eléctrica en comunidades rurales. *Saber, Ciencia y Libertad*, 14(2), 256–272. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2019v14n2.5889>
- OEI. (2018). *Planeación pedagógica*.
- OMPI. (2002). *Seminario de la OMPI para los países andinos sobre la observancia de los derechos de propiedad intelectual en frontera*.
https://www.wipo.int/edocs/mdocs/lac/es/ompi_pi_sem_bog_02/ompi_pi_sem_bog_02_4.doc
- ONU. (s. f.). *Educación – Desarrollo Sostenible*. Recuperado 20 de septiembre de 2021, de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Osorio, Y. A., Cortés, L. A., y Rodas, M. (2016). *De Madres Comunitarias Agentes Educativos Osorio*.
- Pastrana, J. D. (2020). *“Mi compromiso es con Sahagún”*.
- Pinto, M., Gomez-Camarero, C., y Fernández-Ramos, A. (2012). Los recursos educativos electrónicos: Perspectivas y herramientas de evaluación. En *Perspectivas em Ciencia da Informacao* (Vol. 17, Número 3, pp. 82–99). Escola de Ciência da Informação da UFMG. <https://doi.org/10.1590/S1413-99362012000300007>
- Decreto 936, Pub. L. No. 936 (2013).
https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/decreto_0936_2013.htm
- Decreto 289, 6 Diario Oficial 17 (2014).
- Quiroz, R. (1991). Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 14(55), 45–58. <https://doi.org/10.1080/02103702.1991.10822304>
- Real Academia Española. (s. f.). Instrumento. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.,).
Recuperado 5 de julio de 2021, de <https://dle.rae.es/instrumento>
- Reidl-Martínez, L. M. (2012). Marco conceptual en el proceso de investigación . En *Investigación en*

educación médica (Vol. 1, pp. 146–151). scielomx .

Reyes, Y. (2005). *La lectura en la primera infancia*.

https://issuu.com/bibliotecaaleer/docs/la_lectura_en_la_primera_infancia/23

Rodríguez Arocho, W. (2011). El concepto de calidad educativa: Una mirada crítica desde el enfoque históricocultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1).

<https://doi.org/10.15517/aie.v10i1.10088>

Rojas Crotte, I. R. (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica. *Tiempo de educar*, 12(24), 277–297.

Sánchez, C. D., Ávila, L., González, J. D., y Hernández, M. D. P. (2018). La planeación pedagógica para la atención integral en la Primera Infancia. *Textos y Sentidos*, 17, 155–177.

<https://revistas.ucp.edu.co/index.php/textosysentidos/article/view/104>

Sancho, T., y Borges, F. (2011). El aprendizaje en un entorno virtual y su protagonista, el estudiante virtual. En B. Gros Salvat (Ed.), *Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI* (1ª ed., pp. 27–49). Fondo de Cultura Económica.

Seijas, R. M. G., Vega, F. C., Larrosa, S. L., y Fernández, J. V. (2017). Efectos del entrenamiento en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre la lectura. Un estudio longitudinal.

Estudios Sobre Educacion, 32, 155–177. <https://doi.org/10.15581/004.32.155-177>

Sierra Salcedo, R. A. (2007). La estrategia pedagógica. Sus predictores de la adecuación. *Revista Varona*, 45(45), 16–25.

Signorini, A. (1998). La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja. *Revista Lectura y Vida*, 03.

Suárez, N., Sourdis, M., Lewis, S., y De los Reyes, C. J. (2019). Efecto de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en niños preescolares: sensibilidad a la rima y a la segmentación.

Psicogente, 22(42), 1–19. <https://doi.org/10.17081/psico.22.42.3508>

Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Torres, R. M. (2000). *Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas*.

Turiñan, J. M. (2011). Intervención educativa, intervención pedagógica y educación: La mirada pedagógica. *Revista portuguesa de pedagogía Extra-Série*, 283–307.

UNESCO. (s. f.). *Recursos Educativos Abiertos*. Recuperado 15 de septiembre de 2021, de <https://es.unesco.org/naveguemosporlainclusion/recursos>

UNICEF. (2015). *La inversión en la primera infancia en América Latina*. www.iipe-buenosaires.org.ar

Universidad de Cartagena. (s. f.-a). *El modelo de investigación acción pedagógica*. Recuperado 30 de junio de 2021, de

<https://aulavirtualunicartagena.co/publicaci/grado1/unidad3/mobile/index.html#p=22>

Universidad de Cartagena. (s. f.-b). *UNIDAD 3 El modelo de investigación acción pedagógica*. Recuperado 17 de junio de 2021, de

<https://aulavirtualunicartagena.co/publicaci/grado1/unidad3/mobile/index.html#p=2>

Valle Jiménez, D. del, Celaya Ramírez, R., y Ramírez Montoya, M. S. (2016). Apropiación tecnológica en el movimiento educativo abierto: Un estudio de casos de prácticas educativas abiertas. *Revista*

Iberoamericana de Educación, 70(1), 149–166. <https://doi.org/10.35362/rie70178>

Vega, A. (2010). *Manual de derecho de autor*. Dirección Nacional de Derecho de Autor.

Vesga, L. del S., y Vesga, J. del M. (2012). LOS DOCENTES FRENTE A LA INCORPORACIÓN DE LAS TIC EN EL ESCENARIO ESCOLAR. (Spanish). *Revista Historoia de la educación latinoamericana*, 14(19), 247–

263. <http://10.0.38.29/Rhela.19.11>

Walker, S. P., Wachs, T. D., Meeks Gardner, J., Lozoff, B., Wasserman, G. A., Pollitt, E., y Carter, J. A.

(2007). Child development: risk factors for adverse outcomes in developing countries. En *Lancet*

(Vol. 369, Número 9556, pp. 145–157). Elsevier B.V. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)60076-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60076-2)

Zapata, M. (2012). *Recursos educativos digitales: Conceptos básicos*.

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/boa/contenidos.php/d211b52ee1441a30b59ae008e2d31386/845/estilo/aHR0cDovL2FwcmVuZGVlbmxbmVhLnVkZWZWR1LmNvL2VzdGlsb3MvYXp1bF9jb3Jwb3JhdGl2by5jc3M=/1/contenido/>

7. Anexos

Anexo 1: Categorías de estudio

Objetivos	Competencias	Categorías	Sub categorías	Indicadores	Instrumentos	Estrategia
Diagnosticar en los participantes, el grado de comprensión del concepto de conciencia fonológica, así como la incorporación de actividades orientadas su desarrollo dentro de las planeaciones del componente pedagógico.	Reconocer el concepto de conciencia fonológica y su aplicación educativa en la primera infancia, en el contexto de los CDI. Identificar las actividades que contribuyen a entrenar la conciencia fonológica en primera infancia, en el contexto de los CDI.	Grado de apropiación del concepto de Conciencia Fonológica. Cualificación y experiencia de los agentes educativos. Incorporación en las planeaciones pedagógicas de actividades para entrenar la CF.	Niveles de conciencia Fonológica. Conciencia silábica. Conciencia intrasilábica. Conciencia fonémica Nivel de formación de los agentes educativos y sus auxiliares. Años de experiencia docente en primera infancia Planeación pedagógica.	Reconoce el concepto de Conciencia Fonológica, sus componentes y niveles. Identifica actividades que desarrollan la CF en la primera infancia. Posee un nivel de formación y una experiencia adecuada para su desempeño. Incluye en su planeación pedagógica, actividades para entrenar la CF.	Encuesta diseñada en la plataforma Google. para ser aplicada en línea Matriz de sistematización de planeaciones pedagógicas.	Cuestionario en línea. Revisión documental.
Diseñar un REDA que apoye la	Diseñar un REDA que aborde el concepto de	Grado de apropiación del	Guía didáctica	Evalúa el nivel de efectividad de las	Formato de evaluación de	Aprendizaje por

comprensión del concepto de conciencia fonológica y algunas maneras para su desarrollo, como estrategia para fortalecer sus planeaciones pedagógicas.	Conciencia fonológica e incluya actividades para su entrenamiento, que puedan incluirse en la planeación pedagógica de los agentes educativos de los CDI en los que se desarrolla la investigación.	concepto de Conciencia Fonológica. REDA.	Efectividad pedagógica y tecnológica del recurso.	secuencias didácticas pedagógica y tecnológica del recurso. Realiza aportes orientados a la mejora del REDA.	la secuencia didáctica y el REDA, dirigido a expertos.	secuencia didáctica Evaluación de REDA
Implementar la estrategia mediante la socialización del REDA diseñado en de espacios dirigidos a las agentes educativas y sus auxiliares.	Utilizar el REDA como apoyo para elaboración de planeaciones pedagógicas que aporten al entrenamiento de la conciencia fonológica.	REDA.	Efectividad pedagógica y tecnológica del recurso.	Participa de los espacios orientados a la socialización del REDA. Utiliza el REDA de manera autónoma como apoyo para trabajo de autoformación y planeación pedagógica. Realiza aportes orientados a la mejora del REDA.	Formato de asistencia a los espacios formativos. Formato de evaluación de la calidad del REDA, dirigido a participantes.	Aprendizaje por secuencia didáctica Evaluación experiencia de uso del REDA
Evaluar la efectividad de la estrategia implementada, para apoyar la	Reconocer el concepto de conciencia fonológica y su aplicación educativa en la primera infancia.	Grado de apropiación del concepto de Conciencia Fonológica	Niveles de conciencia Fonológica. Conciencia silábica.	Reconoce el concepto de C.F., sus componentes y niveles.	Encuesta.	Cuestionario en línea.

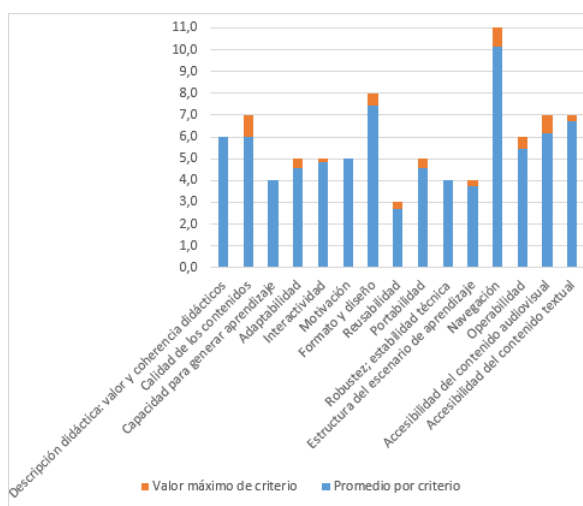
planeación del componente pedagógico y la comprensión del concepto de conciencia fonológica.	Identificar las actividades que contribuyen a entrenar la conciencia fonológica en primera infancia.	Incorporación en las planeaciones pedagógicas de actividades para entrenar la CF.	Conciencia intrasilábica. Conciencia fonémica Planeación pedagógica.	Identifica actividades que desarrollan la CF en la primera infancia. Incluye en su planeación pedagógica, actividades para entrenar la CF.	Formato de sistematización de planeaciones pedagógicas	Revisión documental
--	--	---	--	---	--	---------------------

Anexo 2: [Formulario de diagnóstico](#)

Anexo 3: [formato de matriz de sistematización de las planeaciones pedagógicas](#)

Anexo 4: [Cuestionario de validación del REDA y la secuencia didáctica](#)

Anexo 5: Resultados de la evaluación por pares del reda siguiendo los criterios propuestos por el instrumento de perfiles de la norma UNE 71362 para la evaluación de calidad de recursos educativos.



Anexo 6: [Ejemplo de formato de Planeación Pedagógica de las agentes comunitarias en los CDI](#)

Anexo 7: [Guía didáctica](#)

Anexo 8: [Autorización de uso de imagen](#)

Anexo 9: [Consentimiento informado](#)

Anexo 10: REDA [La ventana de cristal](#)