

**SECUELAS POR COVID-19 A CAUSA
DE LA EDUCACIÓN REMOTA, EN
LA ENSEÑANZA PARVULARIA**

**AFTERMATH OF COVID-19 TO CAUSE
OF DISTANCE EDUCATION,
IN PRESCHOOL EDUCATION**

Ángela Victoria Alfaro Ramos
Universidad Pedagógica de El Salvador
“Dr. Luis Alonso Aparicio”

aalfaro@pedagogica.edu.sv
pp. 9 - 29

Recibido: 30-08-2022 Aceptado: 17-10-2022

RESUMEN

Debido a la emergencia por COVID-19, se adoptó el modelo de educación remota en todos los niveles. La intención de este trabajo es reconocer que, en la nueva normalidad, las condiciones presenciales y remotas irán combinándose. Sin embargo, antes de pensar en un tipo de educación mixta, es posible explorar experiencias que surgieron durante la transición del modelo tradicional al remoto. Para lo cual se ha trabajado a partir de la investigación cualitativa, con experiencias docentes y la enseñanza en el nivel de parvularia. El enfoque cualitativo, permitirá generar relatos para explicar cuáles fueron algunos efectos por transitar de una modalidad a otra. Lo cualitativo, parte en forma directa de los datos, no de marcos teóricos establecidos con anticipación, y se logra desarrollar el análisis, en forma inductiva, partiendo de un conjunto de información, que se procesarán utilizando codificaciones y matrices de resultados.

PALABRAS CLAVE: Educación remota, enseñanza, condiciones de enseñanza, educación parvularia, COVID-19.

ABSTRACT

Due to the COVID-19 emergency, the remote education model was adopted at all levels. The intention of this work is to recognize that in the new normality, face-to-face and remote conditions will be combined. However, before thinking about a type of coeducation, it is possible to explore experiences that emerged during the transition from the traditional to the remote model. In this way, the research has started from qualitative research taking into account teaching experiences in the preschool level. The qualitative approach will allow the generation of stories to explain what some effects of moving from one modality to another were. The qualitative aspects start directly from the data, not from theoretical framework established in advance, and it is possible to develop the analysis inductively, starting from a set of information, which will be processed using coding and result matrixes.

KEYWORDS: Remote education, teaching, teaching conditions, preschool education, COVID-19.

Introducción

En El Salvador existen dos tipos de centros educativos que atienden el nivel de parvularia: las parvularias que se incluyen en los Complejos educativos y las denominadas parvularias puras, que son centros de educación especialmente diseñados para el nivel de educación inicial. Los centros educativos que atienden el nivel de parvularia a nivel nacional son 4,344 distribuidos en los 14 departamentos, siendo San Salvador el que concentra la mayor cantidad, con 479 (Ministerio de Educación, 2019). Durante la emergencia por COVID-19, se cerraron todos los centros educativos y se adoptó la modalidad remota en todos los niveles.

La enseñanza en modalidad presencial es la que se ha mantenido y practicado siempre en las parvularias salvadoreñas; la lectoescritura, el apresto y la psicomotricidad se desarrollan muy activamente en los centros de enseñanza. Sin embargo, debido a la emergencia por COVID-19, súbitamente las autoridades del ahora Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT) debieron cerrar los centros educativos. Ese cierre conllevó a adoptar la modalidad remota para trabajar con niñas y niños de todas las parvularias, lo que provocó un cambio brusco en muchos aspectos relacionados con los aprendizajes.

En principio, la necesidad de contar con herramientas tecnológicas se volvió un requisito indispensable: dispositivos electrónicos como celulares, tabletas y computadoras. Otro requisito, no menos importante, fue contar con acceso a internet, por mencionar solamente las cuestiones de recursos materiales. Además, la actualización y capacitación docente en herramientas y planificación por vía virtual, también fue otro aspecto importante. Las docentes, acostumbradas a impartir las clases con recursos físicos, en un aula con materiales idóneos, debieron hacer uso de su creatividad para dar continuidad a los procesos de enseñanza iniciados en el año escolar. Algunas no tenían suficiente experiencia, o, en muchos casos, ninguna, con un ambiente virtual, con la preparación de videos, el uso del correo electrónico y otros aspectos que se volvieron claves para desarrollar sus clases.

Antecedentes

Silva-Peña, et al. (2016), reconocieron, a través de su trabajo de investigación, la contribución de adecuar los espacios en el aula presencial, para el avance en la lectoescritura, utilizando una perspectiva constructivista. Anotan que:

Las actividades giran en torno a revisar colectivamente el panel, chequeando la asistencia de cada niño o niña. El panel de asistencia es útil

para la lectura del nombre propio, pero además permite el reconocimiento de listas que son textos de fácil elaboración.” (Silva-Peña, et al., 2016, p.9).

En la actividad que describen los autores, se evidencian los beneficios de un trabajo con materiales en el aula, pero que además se realizan en forma conjunta. El trabajo de aprendizaje, realizado entre pares es otro de los aspectos que, a causa de la educación remota, se vio afectado, ya que el aprendizaje es un proceso social y que, según Ferreiro, et al. (2002):

Las investigaciones que hemos realizado en los últimos años demuestran como en condiciones habituales de salón de clase, en la diversidad humana y cultural del aula, el aprendizaje entre iguales, como también se conoce al aprendizaje cooperativo, constituye una formidable alternativa educativa para el desarrollo de la creatividad. (p.14).

Es decir, el aula, la escuela, los contactos cotidianos con compañeras y compañeros, son aspectos importantes que se vieron suspendidos de manera abrupta, y las docentes debieron buscar cómo suplantar estrategias que ya utilizaban por otras adecuadas a la realidad y a las condiciones de las niñas y los niños.

Otro aspecto que afectó el proceso de enseñanza fueron los nuevos espacios en los que se realizaron las clases; niños y niñas en modalidad presencial contaban con un patio, un espacio de recreo, zonas de deporte específicas para realizar actividades de desarrollo motor. Además, en la mayoría de los casos contaban con más espacio en el centro escolar que en sus viviendas. Durante la emergencia, cada niña y niño se encontraba en un espacio diferente, y además no era posible salir pues eran las reglas para evitar contagio. Es decir, ese espacio en el que antes desarrollaban actividades para mejorar sus habilidades motoras y que, además eran evaluadas por las docentes, se transformó en un lugar reducido. López y Gutiérrez (2002) lo expresan así:

El espacio se convierte en factor didáctico puesto que nos ayuda a definir la situación de enseñanza-aprendizaje y nos permite crear un ambiente estimulante para el desarrollo de todas las capacidades de nuestro alumnado, así como favorecer la autonomía y motivación del equipo de profesores. (p. 134).

Sobre el mismo punto, una de las docentes entrevistadas (Comunicación personal, s.f.) manifiesta:

Si bien, en un primer momento y sin duda alguna, la atención debe estar centrada en aspectos socioemocionales, a medida que

avanza el tiempo, la preocupación se centra en los aprendizajes de los estudiantes y el lento retorno progresivo a las aulas donde aún reinan numerosas incertidumbres.

Consideraciones teóricas

Muchas fueron las dificultades que tuvieron que enfrentar docentes, directivos de centros escolares, madres y padres de familia y, por supuesto, los mismos niños y niñas. Las características de la población estudiantil respecto a las habilidades de lectoescritura, motricidad, lingüística y fonética, ya representan todo un reto en la modalidad presencial, ni mencionar la adecuación de los métodos de enseñanza a través de un dispositivo electrónico. Otra situación a considerar, es que, al estar las docentes en una condición remota, quienes tomaron su lugar, de alguna manera, fueron las personas adultas responsables de los niños. En algunos casos abuelas, tías, u otros familiares, podrían haber estado más cerca de las actividades de aprendizaje de los niños y niñas, es decir, personas que no están formadas para acompañar en la enseñanza de la lectoescritura, y en general del desarrollo de habilidades psicomotoras. A pesar de que, en los fundamentos curriculares del MINEDUCYT, se considera a la familia como un elemento importante en el proceso de educación de niñas y niños, y entre los requerimientos para dicho proceso anota que es necesario “aunar esfuerzos institucionales y de organismos involucrados para la implementación del modelo de educación y desarrollo integral, con participación activa de la familia y la comunidad” (MINED, 2013, p.14); una situación muy distinta es mantenerse junto a niñas y niños durante las clases. En la modalidad presencial, madres o padres llevaban al centro escolar a sus hijas e hijos y luego continuaban con sus quehaceres cotidianos. Durante la emergencia, el tiempo que se necesitaba para que niñas y niños pudieran atender a la modalidad remota era más de lo que muchas familias podrían dedicarles.

Sin duda que las condiciones para la enseñanza a nivel de parvularia representaron un desafío educativo y distorsionaron muchas actividades y sus resultados; por ejemplo, la observación directa y el trato constante para realizar las evaluaciones del aprendizaje, además de las adecuaciones que debieron hacer de los materiales y herramientas digitales para mantener el interés y la comunicación con los estudiantes y sus familias.

Para Ferreiro y Teberosky (1982) “leer no es decodificar sino construir significado, que escribir no es copiar palabras sino interpretarlas activamente” (p. 20). Lo anterior nos lleva a considerar la importancia

que juega la presencia docente para realizar su trabajo como mediador para que los niños y niñas aprendan, no sólo a copiar las palabras, sino a interpretar y decodificar los significados. En la lectoescritura, en los significados, en los símbolos para el aprendizaje a nivel de parvularia, se considera a los párvulos como seres con capacidades cognitivas y no como un sujeto que debe seguir métodos y técnicas, un ser con conocimientos previos que son bases sólidas para la construcción de su aprendizaje. Todo lo anterior, es muy difícil de conseguir en casa, pues los adultos responsables no han tenido la formación especializada para contribuir con los aprendizajes de sus hijos.

Para Guerra, L. y Guerra, M. (2014):

En la educación preescolar, la evaluación es fundamentalmente de carácter cualitativo, y su objetivo es identificar y obtener evidencias sobre los avances y dificultades que tienen los niños en sus procesos de aprendizaje, para elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre sus logros de aprendizaje a lo largo de su formación. (p.33).

Justamente, por ser un proceso cualitativo, la observación presencial constante es valiosísima para poder cumplir con el proceso evaluativo, y eso constituyó una de las barreras para evaluar a los estudiantes. Se sabe que la promoción automática hace mucho daño a la calidad educativa, sobre todo en los niveles preescolares, puesto que son la base de muchos aprendizajes posteriores. Y aunque existe una larga discusión relacionada con la evaluación en el nivel de párvulos, lo cierto es que ésta se constituye en un indicador importante para la continuidad educativa, sobre todo en el sistema de educación formal.

Aspectos Metodológicos

La investigación partió de la pregunta sobre cómo afectó la adopción repentina de una modalidad remota para la enseñanza en el nivel de parvularia, en especial en el nivel de 6 años. Para responder a esto, se consideró preguntar, a partir de las entrevistas, cómo realizaban las actividades de forma presencial; cómo resolvieron el trabajo, desde la distancia, con las herramientas que tuvieron a la mano, y qué aprendizajes debieron obtener. En tanto que, esa transición implicó la adaptación de materiales, metodologías y escenarios, que partieron de la base que ya tenían desde su formación como docentes en aulas presenciales, las adaptaciones que realizaron, así como los aprendizajes que también tuvieron, son parte muy importante para esta investigación. A partir del conocimiento de las condiciones que caracterizaron la enseñanza en las parvularias, se espera recopilar elementos e información que ayuden a

explicar las condiciones en que las docentes trabajaron y las herramientas, recursos y técnicas que les fueron más útiles. Es decir, ¿Cómo adaptaron las herramientas, materiales, actividades y evaluaciones en la modalidad remota? ¿Qué método, o combinación de métodos, les resultaron más convenientes? Para dar respuesta a esas interrogantes se realizó un grupo focal y se aplicó un cuestionario en línea, es decir, que este trabajo adoptó un enfoque mixto, con énfasis en los aspectos descriptivos. Para seleccionar a las docentes que se entrevistaron, se consideraron tres parvularias de uno de los Distritos de San Salvador. Dado que todas las parvularias del país tuvieron que cambiar de modalidad, no hubo necesidad de una condición especial para seleccionarlas, y como se trató de una muestra no probabilística por conveniencia, no hubo necesidad de una condición especial que las defina, ni un número, porque además es una metodología cualitativa.

Este trabajo de análisis de la situación de enseñanza parvularia en la época de cierre de los centros escolares de parvularia, se ha trabajado partiendo de las entrevistas realizadas a 3 docentes de la sección de 6 años de parvularias de San Salvador. Además, se aplicó un cuestionario en línea, respondido por 39 docentes, sobre preguntas relacionadas con sus experiencias en el aprendizaje de las nuevas herramientas que debieron utilizar, y un grupo focal con 4 docentes sobre su percepción respecto a una modalidad combinada, entre lo presencial y lo remoto.

Estrategia de Análisis

- Relatar experiencias didácticas de aprendizaje utilizadas durante la modalidad remota adoptada por la emergencia por COVID-19. Se realizaron entrevistas para comprender mejor cuáles fueron los métodos, herramientas o técnicas utilizadas en la enseñanza por cada una de las docentes. También se indagó sobre las experiencias que tuvieron durante las capacitaciones para el manejo de plataformas y las TIC.
- Considerar ambos momentos, permitió establecer diferencias entre la modalidad presencial y la modalidad remota, describiendo así las dificultades de transitar de una modalidad a otra.
- El grupo focal y el cuestionario en línea, ayudaron a conocer la experiencia de aprendizaje de técnicas digitales por parte de las maestras, y también sobre la opinión respecto a la adopción de una modalidad combinada de educación.
- Lo anterior implica, según Flick (2014), que se realizó una triangulación de tipo metodológica, en tanto que se utilizarán tres tipos de instrumentos para abordar el tema de investigación y recopilar información.

Recursos didácticos, Enseñando a Través de la Distancia

Los materiales educativos en parvularia son muy diversos y se constituyen en el medio, entre el estudiante y su aprendizaje, en tanto que facilitan la interacción del niño con los contenidos que se desarrollan; las habilidades motrices son vitales para la comprensión en el nivel de parvularia. Para Ogalde (2008), el uso de material didáctico puede ser tanto físico como virtual, ya que son las herramientas que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las docentes en las entrevistas manifestaron que los materiales que utilizaron en la modalidad remota no cambiaron significativamente, excepto en los casos en los que los estudiantes, por las limitadas condiciones, no pudieran conseguirlos. Sin embargo, previendo estas dificultades, en los centros educativos se estipularon días para que los adultos responsables pudieran retirar materiales básicos, como cuadernos, libretas, lápices, papel, entre otros.

Tabla 1

Materiales utilizados durante la modalidad presencial y remota

Modalidad presencial	
CEP1	Yo tengo un libro de texto; bueno, usamos varios, y ellos compran el que pueden pagar.
CEP2	Libreta de trabajo, plastilina, libros de cuentos, papel para estrujar
CEP3	Cuaderno liso, rayado, cuadriculado hojas de papel bond, recortes, pintura de dedo, colores crayones.
Modalidad remota	
CEP1	Se les pedían materiales que tuvieran disponibles, como frijoles, arroz, papel
CEP2	Trabajaban con los materiales que tenían en casa
CEP3	Los adultos responsables iban al kínder a llevar las guías para que trabajen en casa. En algunos casos quienes se quedaban con los niños no sabían leer ni escribir.

Con los videos, las docentes realizaban las actividades planificadas utilizando los materiales que fueran más accesibles para realizar los ejercicios de escritura de los fonemas.

Según una de las docentes entrevistadas para esta investigación (Conversación personal, s.f.):

Por medio de audios y por medio de algunos videos que yo les hacían yo daba la clase como que ellos estuvieran ahí tomaba el cuaderno y les enseñaba cómo se debía tomar el lápiz, el trazo que debían hacer. También por medio del sonido o también les decía ahora vamos a hacer la técnica del bruñido y para eso grababa un video, y eso lo hacía cada vez que iba a iniciar con un fonema.

Los Contextos y la Enseñanza Presencial y Remota

Considerando que el lenguaje es una cuestión cultural que se comienza a aprender en el contexto familiar, podría creerse que ese ambiente sería el ideal para la enseñanza de la lectoescritura de niños y niñas. No obstante, el comportamiento en el hogar está dirigido por los adultos que cuidan de la niñez, pero la manera de hacerlo influirá mucho en la respuesta a los aprendizajes. Las docentes tienen su especialidad, han estudiado y sus años de experiencia les ayudan a llevar el proceso de aprendizaje de manera más objetiva y con elementos de juicio para ayudar a las niñas y los niños. En la pandemia, las madres, o el adulto que pudo atender y acompañar a las niñas y los niños, debían mantener un contacto bastante cercano a las instrucciones de las docentes para que los resultados del aprendizaje fueran óptimos. También las docentes debieron, en el mejor de los casos, aprovechar los contextos en los que se llevó a cabo la enseñanza de LEI, haciendo uso de textos, frases, palabras adecuadas a las situaciones que los niños y las niñas vivían en esos momentos. Lo anterior no significa que todas lo realizaron, pero es probable que algunas de ellas idearan, de manera creativa, nuevas técnicas para aprovechar los avances en la lectoescritura de las niñas y los niños, haciendo alusión a elementos del contexto en el que estaban, o de las situaciones que podrían estar viviendo. Respecto a la idea anterior, Moreira (1997), anota:

Los ambientes de aprendizaje deben ser diseñados de manera que sean significativos; para eso hay que tener claro que no sólo el aula de clases es considerada un ambiente de aprendizaje, sino todos aquellos lugares en los que el niño puede aprender gracias a las diferentes interacciones que tiene con sus pares y con el ambiente. (p. 23).

Básicamente la metodología o los pasos que se practican en cada centro escolar consiste en: asociar letras a los sonidos, asociar las letras con su nombre respectivo, ya sea vocal o consonante; trazar la letra con diferentes materiales, para, finalmente, combinar consonantes y vocales y formar sílabas y palabras. Lo que cambia en cada CE son los contextos y las características de estos; en una de las parvularias, el grupo que atendía la profesora era un aula integrada, lo cual volvió más complejo y

personalizado el trabajo que debió realizar. Aunque esto no fue exclusivo de este grupo, ya que el trabajo desde la modalidad remota requirió de la atención casi permanente de docentes, debido a que los aparatos para comunicarse no eran de uso exclusivo para que las niñas y los niños atendieran sus clases. Cuando los padres debieron volver al trabajo, los teléfonos con los que se escuchaba o veía a la profesora dejaron de ser utilizados para fines de aprendizaje. Además, al ser este un aparato con una pantalla pequeña, la visibilidad se dificulta mucho y por eso era necesario hacer conexiones casi de manera personal con cada niño o niña y el adulto responsable.

Otra de las docentes entrevistadas (Conversación personal, s. f.) comenta:

La transición ha sido muy difícil por el ambiente económico en el que el kínder está, porque está en zona muy necesitada; [...] el año pasado fue bien difícil porque incluso los papás al principio, [cuando] todos estábamos en casa, tenían su teléfono, pero a medida que fue pasando el tiempo y se le permitía salir a trabajar, se llevaban su teléfono, entonces no había muchas posibilidades de conectarse; en otras [ocasiones], que no podían hacer la recarga. Sin embargo, buscamos formas, mecanismos para darle seguimiento a estas personas, a los niños, y por lo menos, cuando se conectaban una vez y podían hacer un trabajo, para nosotros era un gran avance considerando la situación económica en la que se encontraban.

Las escuelas de educación parvularia consideradas para este trabajo eran de condiciones económicas precarias; algunas más que otras, como es el caso de una en donde la maestra comentó: “Los papás viendo la necesidad fueron adquiriendo las herramientas; compraban algún teléfono ya para los niños, con muchas limitantes” (Conversación personal, s.f.).

Contar con celulares, a falta de una computadora o tableta para que los párvulos se conectaran, se volvió una cuestión indispensable y por lo tanto una de las herramientas más importantes para poder mantener el contacto con la docente.

Tabla 2

Actividades más realizadas durante la modalidad presencial y remota

Metodología presencial	
CEP1	Rasgado es que el niño pues rompe, son movimientos de pinzas y hay un rasgado sin forma que el niño rompe donde mira, otro rasgado es dirigido, sobre la letra.

Secuelas por COVID-19 a Causa de la Educación Remota, en la Enseñanza Parvularia

CEP2	Utilizan punzado, encerrar en un círculo la palabra correcta, les mostraba cómo hacerlo en casa con videos
CEP3	Realización de videos, audios, clases en plataforma o WhatsApp, mostrando cómo usar los materiales.
Metodología remota	
CEP1	Por WhatsApp y Facebook enviando videos y audios de cómo hacer los ejercicios.
CEP2	Por WhatsApp y Facebook enviando videos y audios haciendo el ejercicio frente a ellos.
CEP3	Por WhatsApp y Facebook enviando videos, audios, mostrándoles cómo se hace.

Las docentes explicaron (Comunicación personal, s.f.) que se mantenían en constante comunicación, tratando de convencer a los padres de la importancia de no suspender el contacto con los niños para que no se perdieran la oportunidad de poder aprender.

Otra docente (Comunicación personal, s.f.), durante la entrevista mencionó:

Los convencía y luego allá estaban; se conectaban y entonces podía hacer algo con los niños y aprovechaba esos minutitos para enseñarles alguna técnica algunos fonemas algo que quería reforzar, preguntarles cómo estaban con la motricidad agarre lápiz y así aprovechar los pocos minutitos que me permitían hablar con ellos.

La Evaluación Presencial y Remota

El Ministerio de Educación (ahora MINEDUCYT) de El Salvador, concibe que, “la evaluación constituye el medio para ajustar, retroalimentar y mejorar el desarrollo del proceso pedagógico, pero también para replantearse la visión curricular de todo el sistema educativo en cuanto a su pertinencia y calidad” (MINED, 2013, p. 76). Una de las herramientas más utilizadas para la evaluación, según el mismo programa de educación inicial, es la observación de las docentes, lo que debió interrumpirse. Los parámetros para evaluar, así como algunas técnicas usadas en lo presencial, debieron suplantarse. También el Ministerio de Educación MINED, (2013), concibe:

[Es]... una metodología sustentada en el enfoque comunicativo, en las actividades lúdicas cotidianas que impliquen una interacción y comunicación real a partir de las necesidades e intereses de las niñas y los niños para favorecer, de manera progresiva, la comprensión auditiva, oral, lectora y escrita.

En la práctica remota, muchos de esos aspectos sufrieron cambios: las docentes debieron adaptar los indicadores de logros; limitar, de alguna manera, los recursos con que contaban en la modalidad presencial. No obstante, se dio continuidad a la enseñanza a pesar de todas las limitantes que pudieron presentarse. El Ministerio de Educación habilitó un *call center* para dudas, transmitió por televisión programas de apoyo a los aprendizajes y también se brindaron capacitaciones de emergencia para que las docentes aprendieran o reforzaran los conocimientos del uso de tecnologías educativas y plataformas.

Tabla 3

Actividades para evaluar más utilizadas durante la modalidad presencial y remota

Modalidad Presencial	
E1	Seguridad en los movimientos.
E2	Dificultades en el juego o en la identificación de izquierdo o derecho.
E3	Dificultad de reconocimiento espacial Dificultad para copiar figuras o letras Dificultad para reconocer figuras.
Modalidad remota	
E1	Realización de planas, ejercicios.
E2	Mostrar tareas o cómo hacen los ejercicios por medio de videollamadas.
E3	Entrega de tareas, de cuadernos con actividades para la semana.

Como se observa en la Tabla 3, el contraste entre las actividades de evaluación es grande; las limitantes para poder realizar la observación presencial y dar cuenta de los avances de las niñas y los niños en cuanto a su desarrollo psicomotor, se complicó realmente. Ante la modalidad remota que utilizaba las cámaras de un celular, en la mayoría de los casos, las docentes difícilmente pudieron evidenciar cómo estaban realizando los párvulos sus movimientos y si efectivamente estaban logrando un aprendizaje. La entrega de tareas, cuadernos, actividades no fueron suficiente para poder constatar lo que se estaba realizando y los progresos de los niños y niñas en cuanto a la lectoescritura.

No cabe duda que transitar de una modalidad a otra fue una experiencia inesperada para las docentes, y, comenzando por los contextos físicos, hasta llegar a la realización de actividades y evaluación de la enseñanza de lectoescritura, tuvo sus propios desafíos. Algunos indicadores de logro

para evaluar los avances en lectoescritura mencionados en el documento del MINED, son: discrimina palabras nuevas y trata de utilizarlas en forma espontánea, comunica emociones y sentimientos, como alegría, enojo, molestia, simpatía y rechazo con familiares y amigos cercanos, entre otros (MINED 2013). Esos aspectos pueden haber sido utilizados por docentes, durante la modalidad presencial, ya que son parte de la evaluación recomendada. Sin embargo, para aprovechar el contexto, y además contribuir a que niños y niñas sintieran o expresaran sus estados de ánimo, incluso con fines educativos, observar esos aspectos en la modalidad de educación remota pudo servir incluso para ayudar a que las experiencias nuevas y los sentimientos que provocaron en niñas y niños, fueran canalizados o expresados, con la ayuda de sus docentes. Aunque las maestras podían analizar y observar ciertas emociones de los niños, la modalidad remota no les permitía ayudar a canalizarlas.

Una docente entrevistada comenta (Comunicación personal, s.f.):

Hemos tratado de que el niño llegue lo menos posible a la escuela, pero en aquel momento que llegaban, una señora me dice: se lo traigo bien aprestado, señorita, pero yo le veo la carita al niño así ... “a saber a qué vengo”. Pensaba quizás, ajá “a saber a qué vengo, ¿verdad?, si mi mamá me trae bien aprestado”. Yo lo recuerdo muy bien, entonces en ese momento yo lo abracé.

Cómo se resolvió, o probablemente no pudo resolverse, la cuestión de la interacción social del aprendizaje entre iguales; ese es otro aspecto que involucra además a la familia.

Según FEPADE (2013):

Piaget enfatiza la importancia de la interacción de niñas y niños con sus iguales, con su exploración del conflicto cognitivo entre compañeros de igual status. En contraste, Piaget sentía que es menos probable que las discusiones de los niños con los adultos lleven a la reestructuración cognitiva debido a las desiguales relaciones de poder entre adultos y niños. (p. 113).

Durante la emergencia, los niños y niñas estuvieron bajo la dirección de adultos en su casa, que no tienen una formación especializada como las profesoras, que a pesar de que son adultas no saben cómo responder, cómo orientar los aprendizajes. Esa es otra de las realidades que las docentes tuvieron que considerar para continuar con la enseñanza en la modalidad remota, ya que no podrían tener mucho control sobre las decisiones o acciones de los adultos en casa.

Las TIC y los Aprendizajes Docentes Para Enseñar en Modalidad Remota

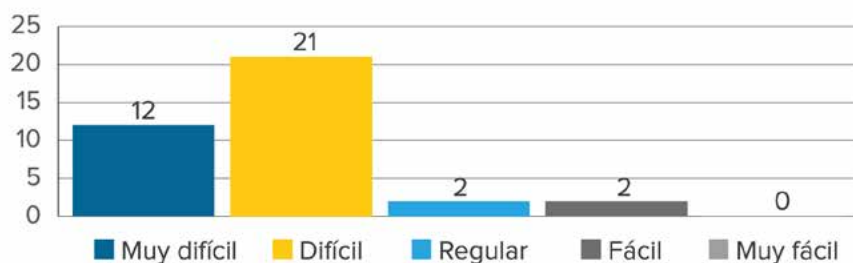
Justamente, ese también es un aspecto que afectó la enseñanza de las docentes: el no mantener una cercanía y trabajar prácticamente solo con aparatos electrónicos y técnicas informáticas, hizo que la tarea para algunos, se volviera difícil, como lo anota Osorio, F. I., Pérez, K. O., y Vargas, M. (2020, p. 26) “en tiempos de pandemia los roles sociales se amplifican y el confinamiento suele afectar la salud mental de las personas.” En cambio, para otros pudo convertirse en un reto. Adoptar métodos de trabajo digitalizados es un desafío grande, sobre todo para docentes con edades un poco avanzadas, que no tienen experiencia en el manejo de esos recursos. De hecho, para Barbera y Badía (2005) la organización virtual puede conllevar más esfuerzos y tiempo de preparación, ya que “ésta debería estar tan o más organizada que la clase presencial” (Barbera y Badía, 2005, p. 3). Además, sin la experiencia para manejarse en las plataformas o programas, ya que estas herramientas para algunos es muy simple, pero para muchas docentes no es cosa sencilla. Toda la preparación y planificación implicaron horas de dedicación para presentar y explicar las actividades a niñas y niños. Zenteno y Mortera (2011), en Domínguez, et al., sostienen que:

Aunque el uso de diversas tecnologías promueve el aprendizaje y desarrolla distintas habilidades, es complejo el uso apropiado de las mismas, ya que implica que el docente cuente con un nivel avanzado en el manejo de las TIC y al mismo tiempo adquirir la parte pedagógica para manejarlas con los estudiantes” (p.3).

Respecto a lo anterior, y según las respuestas obtenidas a partir del cuestionario respondido por 39 docentes, se obtuvo que, para la mayoría, adaptarse a las herramientas que debieron utilizar fue una cuestión difícil, como se aprecia en la Figura 1.

Figura 1

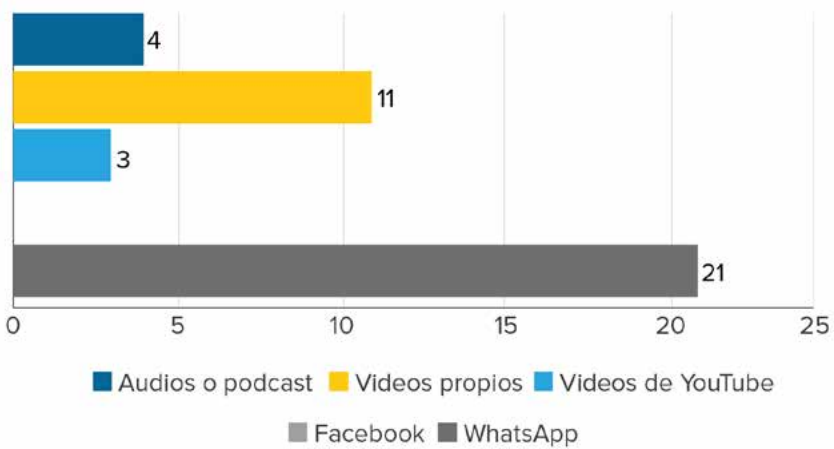
¿Qué tan difícil fue para usted adaptarse a las herramientas que aprendió a usar?



Además, la aplicación más utilizada para poder comunicarse y presentar las clases a los niños y niñas fue el WhatsApp, seguido de la elaboración de los videos propios, según se destaca en la Figura 2. Pero, el que las docentes aprendieran a hacer uso de algunas herramientas, no implicó que podía compartirse con todos los estudiantes, ya que más del 50% de las respuestas indican que tuvieron dificultades de utilizar las herramientas por causa de las problemas de conexión que tenían los estudiantes.

Figura 2

¿Qué aplicaciones o herramientas tecnológicas usó para impartir sus clases?



En realidad, las aplicaciones y los videos son algunas herramientas básicas; en la actualidad y con la llegada de la pandemia, el desarrollo de recursos didácticos interactivos, o de software educativo, es otro nivel de enseñanza. Precisamente, considerando que las circunstancias han removido las formas tradicionales de enseñanza aprendizaje, la concepción de una modalidad remota utilizando herramientas tecnológicas y, retornar a la presencialidad es el panorama que se vislumbra, se consideró realizar un grupo focal con 4 docentes sobre dicho tema. A continuación, se presenta una breve reseña, a partir de las respuestas obtenidas.

Situaciones Emergentes a Considerar Para un Modelo Combinado

Las situaciones vividas por docentes durante la implementación repentina de la modalidad remota, han dejado múltiples aprendizajes que pueden dar lugar a considerarlos, al menos, como una prueba piloto para un modelo semipresencial.

La presencia física de otra persona que por su especialidad sabe escuchar mejor, captar mensajes o señales de los niños y niñas cuando es necesario para reforzar los aprendizajes, no se logra con una cámara abierta o mucho menos cerrada, porque el “objeto” está fuera de su alcance.

La evaluación que se realiza de manera presencial es constante, desde que ingresan al kínder como lo dice una de las profesoras entrevistadas (Comunicación personal, s.f.):

Ya cada uno nos dirigíamos a hacer nuestros hábitos higiénicos, que era lavarnos las manitas preparar y tomar los alimentos, darle gracias a Dios por los alimentos por el trabajo y a compartir... ahí nosotros podíamos estar evaluando todo el tiempo, desde que el niño llega a la institución, ¿verdad?, ya íbamos evaluando... [era] una evaluación continua.

Lo anterior hace pensar en el grado de dificultad que enfrentaron las docentes para realizar evaluaciones de lo aprendido por los párvulos. Ciertamente, la entrega de cuadernos con las actividades realizadas es una evidencia, pero no se podrá comprobar si el niño o niña lo realizó por sí mismo o no. En el aula presencial, la profesora está pendiente y tiene frente a sus ojos la manera de trabajar de cada párvulo, y también su comportamiento; la educación remota en el nivel de parvularia provocó un distanciamiento entre profesoras y estudiantes, y quedó demostrado que esa modalidad no es funcional, en especial para los primeros niveles de educación.

Los recursos tecnológicos utilizados durante la emergencia con la modalidad remota dejaron muchos aprendizajes para los docentes, estudiantes y padres de familia o adultos responsables de los niños y niñas. En la realidad educativa, la pandemia y el uso casi forzado de herramientas didácticas virtuales, mostró sus ventajas y desventajas, y evidenció que es posible tener otra manera de enseñar, sobre todo en un mundo en el que la tecnología gana cada vez más protagonismo en todos los niveles educativos.

En el caso de la enseñanza de la lectoescritura, la presencia de docentes frente a los avances de los párvulos es muy importante, sobre todo para realizar las evaluaciones, pero no puede dejarse de lado que el uso de tecnologías en el aula puede ayudar a familiarizar más a los niños y niñas desde edades tempranas y contribuir a que su adaptación, con una orientación profesional de las docentes, sea más fructífera.

Otra de las docentes comentó (Comunicación personal, s.f.):

Hay una tendencia en muchos padres a resistirse a esta forma (virtual), porque esto implica que usted como papá, usted como mamá o quien le ayude al niño [esté]; es necesario que [el niño o la niña] esté con la supervisión de un adulto. Entonces, a eso hay resistencia de muchos papás, porque dicen: “¿... si yo ya saco a mi niño a todas partes con las medidas necesarias y por qué al kínder no lo puedo llevar?” Hay un grupo de papás que piensan eso y lo expresan. Y dicen: “¡ay! es que estar de maestra mucho cuesta, a mí no me hace caso, mire tengo que pegarle, mire tengo que quitarle esto. O sea, vivimos en un constante stress y es mejor no hacerlo”. Eso se convierte en una dificultad, porque si ellos no nos quieren colaborar, entonces, los niños se van a desperdiciar mentalmente, porque para ellos es más fácil ponerle datos a un teléfono para que los entretenga, que estén jugando, que ponerle datos para ayudarlo a estudiar a su hijo o hija.”

El comentario anterior, resume, en buena medida, lo respondido por las docentes en el grupo focal, y es que, para la mayoría de padres, pero también para los docentes, la enseñanza presencial es mejor que la remota. No obstante, no puede dejarse de lado que la tendencia general es avanzar hacia la virtualidad, continuar aprendiendo a utilizar las herramientas digitales, *software* y más. Para Zambrano-Orellana, et al. (2021), los *software* educativos “son programas o aplicaciones tecnológicas que favorecen al docente y al estudiante en el proceso educativo. Son recursos informáticos creados para ayudar, facilitando la atención y el entendimiento de manera dinámica e interactiva” (p.79). Una modalidad combinada no necesariamente, tiene que ser lo remoto y lo presencial, pueden también usarse en el aula presencial herramientas tecnológicas y, si en algún momento es necesario ausentarse del aula, tanto docentes como estudiantes estarán más familiarizados con los recursos tecnológicos. Cuestión aparte es la infraestructura y la capacidad de los CE para proveerse de dichas herramientas y también poder utilizarlas en los hogares. Nuestra realidad nos dice la precariedad en la que nuestro sistema educativo se encuentra, y las dificultades que se enfrentaron sobre todo en relación a lo económico, nos hace ver la dificultad de adoptar modalidades combinadas. Al respecto, una de las docentes participantes, reconoció que “todo fue improvisado” y que no existen modelos nacionales para poder realizar un cambio tan drástico en la modalidad de educación, sobre todo en el nivel de parvularia, en el que la presencialidad hoy por hoy es lo mejor para no perder la calidad de la enseñanza.

Conclusiones

La Calidad del Aprendizaje

Uno de los comentarios relacionados con la evaluación (Comunicación personal, s.f.), deja en evidencia que durante la pandemia se tuvo que promover a los estudiantes, casi de manera obligatoria, pero eso repercutió claramente en la calidad de los aprendizajes y en las futuras consecuencias para los niños y niñas en su proceso educativo: *“al menos en sector público sí siempre se promueven porque es una enseñanza continua; se supone que en primer grado es donde ellos aprenden a leer y escribir.”*

En ese sentido, una de las principales secuelas ha sido el ahondamiento en el problema de la calidad de los aprendizajes, porque no se lograron los objetivos debido a toda la serie de dificultades encontradas, tanto desde los hogares como de los centros educativos.

La Deserción por Motivos Económicos Aumentaría

Otro de los problemas que se agudizó debido a la adopción de la modalidad remota, fue el de la deserción escolar. En muchos hogares la falta de dinero para poder comprar teléfonos o paquetes de internet para conectarse, tuvo como consecuencia que los niños y niñas dejaran de conectarse a las sesiones con las profesoras. El escenario económico, hasta la fecha, sigue mostrando las dificultades en muchos hogares para sufragar muchos gastos, entre ellos, los de educación.

La Inestabilidad en Cuanto a la Adopción de un Modelo Combinado

Si la calidad educativa era cuestionada ya antes de la Pandemia, los resultados posteriores a ésta no son muy alentadores. Pero a eso contribuye también la inestabilidad que se generó una vez que comenzó a disminuir el problema de salud, los centros educativos comenzaron a abrir sus puertas y a restaurar lentamente la asistencia. Primero asistieron las docentes y el personal administrativo, luego, paulatinamente los niños y niñas que querían asistir de manera voluntaria. Para mantener ciertas medidas de seguridad sanitaria, y el distanciamiento, se propuso un regreso a las aulas de manera gradual, sugiriendo que la modalidad fuera combinando la presencialidad con lo virtual. Sin embargo, esta medida fue un poco desconcertante y poco efectiva, además de incómoda hasta cierto punto, para las maestras que debían atender ambas modalidades simultáneamente. Ciertamente la mejor opción, sobre todo en el nivel

de parvularia, es la modalidad presencial y la que tanto docentes como padres de familia consideran mejor para el aprendizaje.

La modalidad remota, además, evidenció los problemas que enfrentan las familias para atender a sus hijos; la crianza con una persona adulta responsable de los niños y niñas en la casa es un lujo que muy pocas familias en el país pueden darse. La realidad es que la situación económica precaria en la que vive la mayoría de la población, provoca que se desatienda la educación y el acompañamiento de los párvulos, como es el ideal. A pesar de ello, algunas familias aún hacen esfuerzos por atender todos los problemas en el hogar y buscan apoyar a sus hijos e hijas.

En síntesis, mientras más pronto se atiendan los problemas y debilidades evidenciados durante la pandemia, más pronto se podrá recuperar el sistema educativo de las secuelas provocadas por la adopción repentina de la modalidad remota. Y aunque esa recuperación sea lenta, lo mejor es aprovechar los aprendizajes ya iniciados en relación a las herramientas tecnológicas y la virtualidad, para retomar las principales enseñanzas que ha dejado este proceso que, aunque intempestivo, vale la pena tomar tiempo para reflexionar sobre las oportunidades y debilidades que nos ha dejado.

Referencias

- Domínguez, M. D., Montoya, M. S., y Morales, L. D. (2014). Apropiación tecnológica en ambientes enriquecidos con tecnología en nivel preescolar. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (49), a280-a280. Edutec.
- Ferreiro, R. (2002). Una redefinición didáctica imprescindible: el contenido de enseñanza. *Revista Educación*, 2001, 91, 65-68.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1982). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. *Lectura y vida*, 2 (1), 6-14.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en la investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S.L.
- Guerra, L. E., y Guerra, M. (2014). Las concepciones explícitas sobre evaluación en la práctica docente en educación preescolar en Jalisco, México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 31-42.
- Lema Ruíz, R. A., Tenezaca Romero, R. E., y Aguirre Gallegos, S. Y. (2019). El aprestamiento a la lectoescritura en la educación preescolar. *Revista Conrado*, 15(66), 244252.
- López, C. P., y Gutiérrez, C. L. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje: una experiencia en la formación inicial de profesorado. *Pulso: Revista de educación*, (25), 133146.
- MINED (2013). *Fundamentos Curriculares de la Primera Infancia*. San Salvador, El Salvador.
- Moreira, M. A. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. *Actas del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo*, 19, 44.
- Ogalde, O. (2008) *Libro de materiales didácticos*. Gedisa.
- Osorio, F. I., Pérez, K. O., y Vargas, M. J. (2020) La EPJA en tiempos de coronavirus: Reflexiones en torno a la educación remota de

emergencia. *Educación de Adultos y Procesos formativos*. <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/revista/2020/10/15/la-epja-en-tiempos-de-coronavirus-reflexiones-en-torno-a-la-educacion-remota-de-emergencia/>

Reimers, F., y Schleicher, A. (2020). Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19.

Silva-Peña, I., Sandoval-Durán, A. C., y Pizarro-Fuentes, C. (2016). Organizando el aula en función del lenguaje escrito. Una experiencia pedagógica en educación parvularia. *Revista Electronica Educare*, 20(3), 298-323.

Teberosky, A. (1989). La escritura de textos narrativos. *Infancia y aprendizaje*, 12(46), 17-35.

Zambrano-Orellana, G. A., Moreira-Ponce, M. J., Morales-Zambrano, F. F., y Amaya-Conforme, D. R. (2021). Recursos virtuales como herramientas didácticas aplicadas en la educación en situación de emergencia. *Polo del conocimiento*, 6(4), 73-87.