

El desarrollo integral infantil durante el aislamiento social: la valoración de docentes ecuatorianos¹

Integral child development during social isolation: the assessment of Ecuadorian teachers

Sandra Maurera Caballero²

Resumen

El objetivo de este artículo reporta una investigación cualitativa, cuyo objetivo fue sistematizar la valoración que los docentes ecuatorianos hicieron acerca de lo que podría estar ocurriendo con el desarrollo integral de los niños durante el aislamiento social debido a la aparición del COVID-19. Para alcanzarlo, se acudió a una investigación de campo y se usó como técnica una entrevista estructural constituida por tres preguntas abiertas que se les realizaron a 84 docentes ecuatorianos de Educación Inicial que atendían a sus niños a través de un monitor en octubre del año 2020. Como respuestas más relevantes se obtuvo que solo una maestra afirmó no presentar inconvenientes aunque la misma también aseveró que preveía dificultades en “expresión oral y escrita”. El resto no manifestó dudas, siendo más categórico, taxativo y pesimista frente a los efectos del inédito panorama. Con respecto a los ámbitos y destrezas, el aspecto socioemocional y el lenguaje fueron los más mencionados como dificultosos; mientras la Expresión artística como la más fácil de tratar.

Palabras clave: educación de la primera infancia; desarrollo infantil; estrategias educativas; COVID-19; Ecuador

Abstract

The aim of this paper is to systematize the Ecuadorian teacher's assessment of the integral development of children during the social isolation caused by the appearance of COVID-19. The field research was carried out using a structural interview technique consisting of three open-ended questions: Do you think that in this pandemic situation the comprehensive development of children is being worked on in the same way? What area or skill has been most difficult for you and why? and What area or skill has been easiest for you and why? The informants were 84 Ecuadorian Early Childhood Education teachers working with their children through a computer in October 2020. These were the most notable responses: only one teacher said that there were no problems because she received full support from the Ministry of Education; however, she then added that she anticipated difficulties in "oral and written expression". The rest expressed no doubts. They were categorical and pessimistic about the effects of confinement and virtual education: "No matter how much we want to, we are not giving the children an integral development". Regarding areas and skills, socio-emotional and language were the most mentioned as difficult, while artistic expression was the easiest to deal with.

Keywords: Early Childhood Education; Child Development; Skills and Developmental Axes; COVID-19; Ecuador

Fecha de recepción: 07/11/2023
Fecha de evaluación: 09/02/2024
Fecha de evaluación: 09/02/2024
Fecha de aceptación: 20/03/2024

Introducción

El cierre de las escuelas por el COVID-19

El COVID-19 apareció alterando la dinámica vivencial conocida y dejando a su paso cifras dantescas para la humanidad (Durante, 2020; Nino 2020). De hecho, la Organización Mundial de la Salud (2022) le imputó a este virus 14,9 millones de muertes ocurridas entre 2020 y 2021. En aquel escenario plagado de miedo e incertidumbre, esta organización sugirió a las naciones del mundo el aislamiento social que se ejecutó a mediados de marzo de 2020. A partir de ese momento, millones de niños en todo el mundo, de edades comprendidas entre 3 y 5 años, se quedaron en sus hogares y la alternativa fue que comenzaran a recibir clases a través de una pantalla, lo que significó que, en el mejor de los casos, serían atendidos por docentes de inicial que nunca fueron preparados para afrontar este escenario a causa de su novedad, lo que en términos Moreno y Gortazar (2020) era una situación de carácter “distópico”.

En este escenario, surgieron inquietudes que se materializaron en preguntas como estas: ¿Qué pasaría con la educación infantil que desde sus orígenes se diseñó para la presencialidad? Y ¿Cómo se atenderían a los niños de modo que no se afectara su desarrollo? Las interrogantes tenían sentido dado que la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) hasta ese momento se usaba también para el aprendizaje³, esencialmente en la modalidad a distancia. Pero esta modalidad no era la generalizada ni la principal, tampoco se presentaba como natural o inherente a la didáctica infantil. Su audiencia principal reside en zonas alejadas de las metrópolis; son adultos trabajadores y amas de casas, cuyas responsabilidades primarias o inmediatas restringen sus horarios; internos en algún centro de salud o aquellos que padecen alguna minusvalía física; reclusos; emigrantes y aun personas que, debido a su madurez cronológica, no se sienten cómodas en un aula (García Aretio, 1999)⁴.

Aunque la medida contó con detractores, aunque algunos especialistas y otros implicados expusieron sus recelos frente a la didáctica virtual (Cfr. Vargas Silva, 2021), la digitalización del sector educativo permitió que las escuelas siguieran funcionando pese a su cierre físico (Moreno y Gortazar, 2020). Pero esta condición emergió rodeada también de incertidumbres.

¿La eficiencia docente se mantendría? ¿Todos los involucrados contaban con los materiales tecnológicos necesarios? ¿Podrían los padres o cuidadores responder a los requerimientos personales, individuales, familiares, sociales, académicas y laborales?

Alcanzar el éxito era complejo porque como lo sostienen Bonal Sarró y González (2021), la educación virtual remota impone ciertas condiciones: sistema óptimo de tecnología y dominio de ella; en situación contraria, emerge la brecha. En varias partes del mundo, las familias de escaso o mediano ingreso no contaban con ordenadores, otros dispositivos electrónicos o conexión a Internet disponibles para el aprendizaje (Bonnéry, 2021, Cifuentes-Faura, 2020 y Van Lancker y Parolin, 2020).

Cifuentes-Faura (2020) alertó, además, acerca de las perniciosas secuelas que dejaría el distanciamiento como medida. Aseguró que se incrementarían las desigualdades académicas, se perjudicaría todo el alumnado, aunque menos aquel que disfrutara de hogares solventes económica y socialmente; disminuiría la

oportunidad de detectar correctamente las dificultades de aprendizaje; los infantes pasarían más tiempo frente al ordenador, la consola o la TV, y también serían menos activos; crecerían los patrones irregulares de sueño, el peso o la incapacidad cardiorrespiratoria; así como “sensación de vacío” (p. 2), y el desgaste psicológico generado por factores estresantes como temor al contagio, confinamiento domiciliario, disminución del contacto familiar físico y el disfrute de pasar el rato al aire libre; mientras se multiplicarían la frustración y el aburrimiento.

Si estos eran los supuestos formulados para Europa y Estados Unidos, regiones y naciones con mejores índices de calidad de vida o mayor renta per cápita, valía preguntarse qué ocurrió o no en Hispanoamérica. Aún sin datos precisos, deducimos que el panorama general no debió ser mejor. ¿Y, específicamente, en lo que concierne a Ecuador qué pudo o no acontecer? ¿Fueron o no bien atendidos sus niños? Igualmente, colegimos que todos no fueron debidamente acompañados, aunque hubo docentes admirables como Carolina Espinoza, quien en su bicicleta eventualmente tutelaba a estudiantes en sus hogares y que, además, les entregaba material para que avanzaran hasta su próxima visita y monitoreo (Cfr. Farfán, 2020).

¿Por qué la alarma?

El cerebro infantil es muy exigente, tiene un ritmo, unas necesidades, unas fases, un progreso que deben cubrirse y alcanzarse en periodos sensitivos (Montessori, 1936) si deseamos formar seres que logren el pleno desarrollo. Para conseguirlo, conviene que los pequeños estén acompañados de un especialista en atención de niños y de sus pares -son muy importantes los más avanzados-, pues median el progreso de los pequeños (Vygotsky, 1930), y deben ser muy bien diseñadas, seleccionadas y ejecutadas las actividades escolares, por esta razón “el educador discute, reflexiona y toma las decisiones para abordar un determinado contenido y no otro” (García-Chato, 2014, pp. 70 y 71), cierta actividad y no otra, un recurso y no otro. La diferencia o las expectativas de un óptimo desarrollo descansan en la riqueza de experiencias, la pluralidad de acciones que el niño pueda percibir mediante sus sentidos. En general, estos tres autores coinciden en que los distintos objetos que palpe, los muchos sabores que cate, los varios ruidos que discrimine, los disímiles rostros con que interactúe, son terreno abonado para su posterior provecho. Desde la estructura cerebral lo explica el National Scientific Council on the Developing Child (2007): Las experiencias tempranas estimulantes son las bases para el aprendizaje posterior, fortalecen el cerebro y lo disponen para progresos cognitivos y motrices futuros. Mientras de mayor calidad sean las experiencias tempranas, mejor avanzará el niño, y los docentes son los encargados de generar ese espacio de calidad. Por eso, la didáctica en la educación inicial está pensada, diseñada en función de la interacción maestro-niño. En ese sentido, se presupone la presencialidad como un aspecto indispensable, irrenunciable (Vargas Silva, 2021); mientras la ausencia puede traducirse en una mezcla peligrosa para la salud de los escolares, pues puede generar retraso académico, social, emocional y motriz. Entonces, definitivamente, “ir a la escuela supone una infinidad de ventajas para los estudiantes” (Cifuentes-Faura, 2020, p. 1).

En virtud de que la presencialidad se había ausentado, se enfrentó un desconocido e incierto panorama que debía ser estudiado y así se hizo. Diversas investigaciones han aparecido y continúan apareciendo, las cuales se presentarán de inmediato.

Resultados de investigaciones relacionadas con el confinamiento

El nuevo escenario fue el laboratorio propicio para los investigadores. Transcurridos unos meses del aislamiento, comenzaron a publicarse resultados de cuestionarios esparcidos y respondidos gracias al poder de las redes sociales. Otros estudiosos, los menos, acudieron a los cuidadores para la aplicación de instrumentos constituidos por varias partes, una cerrada y otra abierta y, además, dispusieron una opción para cargar ilustraciones elaborados por niños, así lo hicieron Berasategi Sancho et al. (2020). Lo cierto es que la comunidad investigativa sabía que debía auscultar, recoger datos sincrónicos, explicar y orientar sobre lo que acaecía. Estos son algunos, los cuales giran en torno a tres factores: emociones, aprendizaje y docentes.

Sobre las emociones

Un poco más de un quinquenio antes de la aparición del peligroso virus, Sprang y Silman (2013) clasificaron la cuarentena y el aislamiento como factores traumatizantes tanto para padres como para hijos. Iniciándose la extensión del tóxico SARS por Europa y ya habiendo causado estragos en la población oriental, entre el 31 de enero y el 2 de febrero de 2020, Wang y equipo (2020) evaluaron el impacto psicológico y el estado de salud mental de 1210 adultos distribuidos por 194 ciudades de China. Consiguieron, entre niveles moderados y severos, depresión, ansiedad y estrés. En adelante, observar el impacto emocional y educacional del encierro por el COVID-19 fueron de interés recurrente.

Berasategi Sancho et al. (2020) hallaron que, en el país vasco español, el 74.66% de los padres notó a sus hijos más enfadados de lo usual; el 55.83%, más tristes y el 55.54% más llorosos. Los dibujos elaborados por los chavales revelaron que el COVID-19 les genera miedo y tristeza, que echan de menos la interacción física con familiares (v.g. primos y abuelas) y jugar con sus amigos en entornos abiertos; pero también que estaban complacidos de las actividades lúdicas y creativas que realizaban en el seno familiar.

Orgilés et al. (2020) examinaron el bienestar emocional de italianos y de españoles que se hallaban entre 3 y 18 años de edad. En líneas generales, se repitieron los resultados emocionales notificados por Berasategi Sancho et al. (2020). La convivencia familiar se hizo más difícil; el nivel de estrés creció, así como el número de padres que reportó problemas emocionales en sus hijos. Los síntomas reiterados en orden decreciente fueron estos: dificultad para concentrarse, aburrimiento, irritabilidad, inquietud, nerviosismo, sentimientos de soledad y preocupaciones.

En Argentina, los padres también refirieron alteraciones emocionales tal como lo divulgaron otras indagaciones: sus hijos están agotados, frustrados, irritables, angustiados. También hablaron de emociones contradictorias: triste y alegres, tristes e irritados, problemas de sueño, ansiedad, etc. (Ceballos Marón y Sevilla Vallejo, 2020). Unos meses más tarde, en Uruguay, Tchebehere Arenas et al. (2021) conocieron las percepciones de 159 escolares, con un rango de edad entre 3 y 5, que regresaban, en jornada reducida, a la educación inicial pública concluido el estricto confinamiento. Encontraron que en todas las edades surgieron el miedo y el enojo, así como las emociones ambivalentes halladas por Berasategi Sancho et al. (2020): tristeza y alegría. Tristeza por no disfrutar de las actividades al aire libre ni de sus pares (amigos de la vecindad, compañeros del jardín y primos); pero alegría porque

pasaban más tiempo con su familia. Como lo reconocieron Orgilés et al. (2020) en menores españoles e italianos, el enfado aparecía; aunque ahora a causa de la tensión y la fricción intrafamiliar derivada del encierro. Los límites establecidos por los padres a ciertos caprichos infantiles también generaron molestias. Los más pequeños señalaron como origen de su miedo a razones típicas de su edad (v.g. monstruos, fantasmas, oscuridad, etc.), mientras los niños de 5 años le imputaron esta emoción al coronavirus.

Algunos de estos resultados concuerdan con los divulgados por Hurtado-Martín et al. (2023). Compararon la actuación de púberes madrileños, de ambos sexos, matriculados en centros formativos públicos y concertados, 107 y 136 respectivamente. Sus edades oscilaban entre 14 y 17 años. Sostuvieron que el 80% añoraba a sus compañeros y que buena parte afirmó haber mejorado la relación con su familia. Además, dejan ver que practicaban algunos hábitos perjudiciales para la salud: el 55% realizó menos deporte y el 45% exageró en la ingesta de alimentos.

Sobre el aprendizaje

También estos y otros autores descubrieron dificultades en el aprendizaje, atraso, el excesivo apego a actividades sedentarias como ver la TV o recrearse con dispositivos electrónicos. Kuhfeld y colaboradores (2020), después de apoyarse en el efecto negativo que causó el ausentismo escolar pre-epidemia en escuelas estadounidense, proyectaron la pérdida de aprendizaje que se generaría por la inasistencia convenida. Conjeturaron que cuando los estudiantes regresaran a las aulas en otoño de 2020 con respecto al 100% pretendido en épocas ordinarias, en el mejor de los casos, avanzarían 68% en lectura y 50% en matemática.

Berasategi Sancho et al. (2020) revelaron que, en el norte de España, cuando apenas corría para algunos la tercera y para otros la cuarta semana en confinamiento, un 7 % de las familias aseguró que no había recibido deberes, un 11.26% no dedicaba tiempo a cumplirlos, un 11,95% no realizaba las actividades escolares juntos y un 89.78% que sus hijos abusaban de la tecnología. Además de este exceso, Orgilés et al. (2020) identificaron mayores horas destinadas al sueño y disminución de la actividad física.

Bonal Sarró y González (2021), a partir de datos recabados entre el 26 y 30 de marzo de 2020, evidenciaron la desigualdad de oportunidades académicas. Las familias con mejores ingresos económicos y formación académica ofrecían a sus hijos mayores oportunidades de aprendizaje. El 28,3 % de los estudiantes dedicaba escasamente una hora al día a las actividades educativas, no se comunicaba con sus profesores ni recibía tareas. En el extremo positivo hallaron un reducido 7,7 %. Este porcentaje destinaba más de cuatro horas diarias al trabajo pedagógico, contactaba frecuentemente a sus docentes y recibía retroalimentación. Hurtado-Martín et al. (2023) notificaron resultados similares en la comunidad de Madrid. Por ejemplo, mientras el 73% de los alumnos matriculados en centros concertados dedicaba 4 hora al día a las actividades académicas, el otro grupo no alcanzaba el 50%; también los concertados (70% vs. 53%) superaban en atención asidua y actividades de autoevaluación y en disposición de recursos pedagógicos (73% vs. 45%). El 50% de ambos grupos reconocía inconvenientes con matemática.

Si este era el panorama con colegiales calificados como ordinarios antes del

surgimiento del coronavirus, ¿qué podría o no estar ocurriendo con aquellos que, en normalidad social y académica tradicional, se les consideraba con dificultad para aprender? Desde Argentina, provinieron algunas respuestas. Ceballos Marón y Sevilla Vallejo (2020) entrevistaron a 20 docentes y 20 padres acerca de las consecuencias del aislamiento en la conciencia emocional y la comprensión de la lectura en colegiales ya diagnosticados con trastorno de aprendizaje. 16 padres reconocieron que carecían de las herramientas para acompañar a sus hijos en su proceso de aprendizaje. 8 opinaron que había retraso en el aprendizaje y falta de vínculo social; 2 que había inconvenientes para estructurar la rutina necesaria que garantiza el aprendizaje y 2 que no comprendían sus necesidades académicas. 13 familias aseveraron que los niños no comprendían de modo autónomo las tareas recibidas y 3 que lo hacían con dificultad. 7 casos admitieron que no se leían en casa y solo 1 que su hijo lo hacía sin aprieto. Según los padres, la comprensión del léxico, del texto, de las oraciones y la pronunciación es la principal dificultad que enfrentaban los pequeños durante la lectura. Este juicio familiar coincidió con el de los docentes. 13 de los 20 entrevistados, expresaron que el mayor problema es el retraso en el aprendizaje y en segundo lugar el vínculo social. También argumentaron que la lectura había aumentado cuantitativamente, pero desmejorado cualitativamente porque el nivel de comprensión había caído. Con respecto a la adaptación de los pequeños a la nueva modalidad virtual, 5 opinaron que la adaptación había sido un éxito, 8 que solo parcialmente, 5 que lo ignoraban y 2 que era un fracaso. O sea, solo que 5 estaban satisfechos.

También en Uruguay, Tchebehere Arenas et al. (2021) develaron que los infantes de 5 años calificaban el aprendizaje de manualidades y actividades de lectoescritura como típicas del ámbito académico y que cuando ejemplificaban, acudían a tareas de expresión plástica.

Sobre la alfabetización tecnológica de los docentes

Calle-González et al. (2021) y López-Fajardo y Ávila-Mediavilla (2021) presentaron la valoración que docentes ecuatorianos de educación inicial hicieron acerca de la digitalización. El equipo liderado por Calle-González consiguió que 363 respondieran una encuesta. Casi la totalidad aseguró que no estaba capacitada digitalmente, que nunca recibió formación tecnológica y que habitualmente no se apoyaba en las TIC para desarrollar sus actividades áulicas. Sin embargo, el 49% reconoció las bondades educativas de estas herramientas. Creen que fomenta la creatividad y aviva el interés por aprender y el 53% interpretó la experiencia telemática como un reto. 345 docentes respondieron la encuesta de López-Fajardo y Ávila-Mediavilla. El 33,3% admitió que debía prepararse constantemente para aprovechar los recursos tecnológicos no solo debido a la pandemia, sino para reforzar su formación profesional. El 38% convino en que los dispositivos digitales mejoran el proceso formativo y el 9,4% en que los niños posean conocimientos tecnológicos básicos, que las TIC facilitan el desarrollo del pensamiento crítico y creatividad, y que flexibilizan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si se evocan las palabras de Bonal Sarró y González (2021), estos docentes probablemente estuvieron en aprietos, pues reconocían no poseer maestría tecnológica.

Rujas y Feito (2021) coinciden con las consecuencias expuestas arriba: posible incremento de las desigualdades formativas identificadas antes del aislamiento físico

y del abandono escolar o de otros modos de desconexión académica, factibilidad de desaceleración del aprendizaje que mermaría las oportunidades futuras de los pequeños, disminución de sus posibilidades de socialización, y de su desarrollo afectivo que incidiría en comportamientos sociales futuros. Los estudios anteriores, además de ratificar esta síntesis, evidencian que predominan los interesados en aspectos socioafectivos, que se ha revisado la perspectiva de los cuidadores, incluso de los niños, y que a los docentes se les ha inquirido acerca de su formación tecnológica.

Luego de esta revisión se aprecia que no se consiguió algún estudio que se ocupara de la impresión que tenía el docente sobre lo que ocurría con el desarrollo infantil, obtenerlo y comunicarlo podría ser interesante dado que sin duda complementarían las circunstancias que constituyeron el contexto COVID-19. Desde esta perspectiva se ideó una investigación cuyo objetivo fuese sistematizar la valoración que los docentes ecuatorianos hicieron acerca de lo que podría estar ocurriendo con el desarrollo integral de los niños durante el aislamiento social debido a la aparición del COVID-19. Con el propósito de alcanzarlo, se siguió la metodología que se expondrá a continuación.

Metodología

Contextualización de esta investigación

La UNICEF (2020) planteó varias tareas a los gobiernos locales, de las cuales tres llamaron la atención para desarrollar esta indagación: “ofrecer apoyos de refuerzo educativo”; “promover el buen uso de las tecnologías” y “compartir herramientas creativas y otros materiales útiles con maestros y los padres” (p. 8). Para atender este relevante llamado que integrara la triada de exhortos, en la asignatura Prácticum 3.2: Pasantías preprofesionales y de vinculación con la colectividad de la carrera de Educación Inicial de la Universidad Técnica Particular de Loja, durante el ciclo octubre 2020 – febrero 2021, se propuso que 84 estudiantes diseñaran y donaran a 84 docentes recursos tecnológicos que hicieran más expedita y efectiva su labor áulica-virtual. A fin de minimizar la arbitrariedad, antes se debía saber qué requería el docente contactado, qué dificultades presentaba, qué oportunidades veía, las áreas y destrezas que más y menos le preocupaban, lo que solicitaban sus alumnos, lo que había hecho didácticamente hasta el momento de la entrevista, etc. Con el propósito de despejar estas incógnitas, los ejecutantes del proyecto de vinculación entrevistaron al docente en cuestión. Esta entrevista previa es el origen de este artículo, cuyos detalles metodológicos se exponen de inmediato.

Procedimiento

La investigación de campo se concretó gracias a 84 docente de Educación Inicial que laboraban en las tres regiones que integran el Ecuador continental: 18 en el Oriente (o Amazonas), 21 en la Costa y 45 en los Andes. Ellos fueron seleccionados como informantes porque desde abril de 2020 hasta el momento de la entrevista habían estado atendiendo en línea a sus niños. En octubre de 2020, a través de zoom y llamadas telefónicas, se les realizó una entrevista estructural que contenía 10 preguntas abiertas. En esta investigación, únicamente se reportarán los resultados de tres: i) ¿Cree que se trabaja igual el desarrollo integral de los niños (en esta

situación pandémica) ?, ii) ¿Qué área o destreza se le ha dificultado más y por qué? y iii) ¿Qué área o destreza se le ha facilitado más y por qué? Como se deduce, se evitó ser tendencioso. La primera pregunta es de carácter neutro y las dos últimas hallan el equilibrio entre ellas.

Se acudió a esta clase de entrevistas, por un lado, porque la compleja problemática, el momento o las circunstancias, contenían una red de dimensiones que podrían dar pie a respuestas vagas, imprecisas, extrañas, personales o “totalmente imprevisibles (además de difícilmente sintetizables en pocas palabras)”, lo que debía evitarse siguiendo las recomendaciones de Lázaro Gutiérrez (2021, p. 67). Y por otro, porque, como precisa el mismo autor, en las entrevistas no estructuradas hay que saber atajar “las divagaciones excesivas” y vigilar que “no degeneren hacia cuestiones totalmente carentes de conexión con el tema” (Lázaro Gutiérrez, 2021, p. 70), lo que exige cierto ingenio que podrían no reunir los 84 estudiante-entrevistadores. Como se trató de preguntas abiertas para obtener la opinión de los docentes, esta pesquisa se ajusta al paradigma cualitativo en el que “no se busca ‘la verdad’ o ‘la moralidad’, sino una comprensión de los hechos (Taylor y Bogdan, 1987, p.21), en este caso, la interpretación de docentes acerca de desarrollo infantil al que atendían virtualmente por vez primera.

Para procesar los datos a los ejecutores de la vinculación, se les entregó una matriz conformada por cuatro (4) columnas y 11 (filas) que recogían las 10 preguntas más la nominación de las categorías que permitieron establecer la información en las columnas: en la primera, debían colocar la pregunta; en la siguiente, la respuesta en bruto; en la tercera, el extracto que interesaba y, en la última, se interpretaban las palabras de los docentes y se decidía el recurso que debía elaborarse.

Las dos últimas columnas sirvieron para extraer la información concisa, se efectuó una inducción, que también pudo transformarse en porcentajes. Con respecto a estos cálculos, vale señalar que debido a que las preguntas fueron abiertas, los docentes eventualmente nominaron indistintamente ejes, ámbitos y componentes. Por ejemplo, respondieron “relaciones familiares”, otros “convivencia” o “socio-emocional”, respuestas que remiten a la misma categoría, según la tabla N° 1, establecida por el Ministerio de Educación de Ecuador (2018): DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL. Como es obvio, esta tabla fue utilizada para agrupar la dispersión de respuestas.

Tabla 1

Ejes de desarrollo y aprendizaje a considerarse en Educación Inicial

EJES DE DESARROLLO Y APRENDIZAJE	EDUCACIÓN INICIAL		EDUCACIÓN BÁSICA GENERAL
	ÁMBITOS DE DESARROLLO Y APRENDIZAJE		COMPONENTES DE LOS EJES DEL APRENDIZAJE
	0-3	3-5	5-6
DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL	Vinculación emocional y social	Identidad y autonomía	Identidad y autonomía
		Convivencia	Convivencia
DESCUBRIMIENTO DEL MEDIO NATURAL Y CULTURAL	Descubrimiento del medio natural y cultural	Relaciones con el medio natural y cultural	Descubrimiento y comprensión del medio natural y cultural
		Relaciones lógico/matemáticas	Relaciones lógico/matemáticas
EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN	Manifestación del lenguaje verbal y no verbal	Comprensión y expresión del lenguaje	Comprensión y expresión oral y escrita
		Expresión artística	Comprensión y expresión artística
	Exploración del cuerpo y motricidad	Expresión corporal y motricidad	Expresión corporal

Nota. El título original de la tabla es “Articulación entre Educación Inicial y primer grado de Educación General Básica” (Ministerio de Educación de Ecuador, 2018, p. 21). Lo modificamos por interés de este estudio.

Ya presentada la metodología, seguidamente se formalizarán los resultados organizados a partir de las tres interrogantes antes mencionadas. Las citas expuestas se seleccionaron porque expresaban sintéticamente el juicio de los docentes entrevistados. Se subrayaron los aspectos que se consideraron más relevantes para este estudio.

Resultados: la valoración docente

1. ¿Cree que se trabaja igual el desarrollo integral de los niños?

Solo una docente dejó ver que sí era factible, el resto, es decir, 84 especialistas

en párvulos negaron esa posibilidad, aseguraron que no era igual la dinámica áulica. Las respuestas mayoritariamente fueron de este estilo:

- Definitivamente no es lo mismo porque no podemos ver claramente si son los niños quienes realizan las actividades y por lo cual no podemos evaluar su desarrollo. La verdad no, no se puede trabajar bien el desarrollo integral por lo que no se tiene contacto directo.
- El contacto, el trato, el acercamiento, la empatía nunca se va a comparar.
- Actualmente no es del todo integral porque necesariamente se debe dar el contacto con el docente ya que son niños los que estamos formando, de igual manera le hace falta el contacto con sus compañeros.
- No se trabaja igual el desarrollo integral de los niños, ya que tanto en inicial y preparatoria uno de los recursos para su desarrollo es el juego e interacción y en casa todos los niños no cuentan con un guía estable para el realizar las actividades.
- No se trabaja igual el desarrollo integral porque falta el apego emocional, ese apego emocional de persona a persona no se lo tiene por más que se lo trate con cariño al niño a través de la pantalla, nosotros somos seres sociales y necesitamos de esa interacción social, no podemos vivir aislado, esa afectividad no se reemplaza con nada ni con nadie. Este proceso nunca llegará a ser completo.
- Pero en el desarrollo por ejemplo de las destrezas de los chicos, de manera personal pienso que no nos está haciendo bien, porque, imagínese usted, cuando estamos en la institución, debemos comenzar con la semana de adaptación o mes de adaptación que tenemos con los chicos del Inicial y no es lo mismo como lo estamos haciendo ahora virtual.

Interpretación

Para alcanzar el desarrollo integral infantil, los teóricos revalorizan no solo el contacto físico con el docente, sino también su capacidad para gestionar actividades apropiadas al cerebro de los pequeños tal como lo exponen Zosh et al. (2017), Cifuentes-Faura (2020) y Vargas Silva (2021). Al igual que los especialistas, estos profesionales de la docencia se encuentran preocupados porque han experimentado limitaciones significativas para su buena práctica. Admiten que no ven a sus estudiantes en su accionar natural; sus opiniones se ajustan a lo que refleja un monitor o a las palabras de los cuidadores; por consiguiente, no son confiables. La distancia física, la falta de contacto, la imposibilidad de la observación *in situ* no les permite garantizar el necesario progreso óptimo infantil ni emitir a los improvisados tutores orientaciones precisas individuales, preventivas o curativas.

Se lamentaban porque no pueden estar cerca de los escolares: la falta de contacto físico y directo fue un argumento recurrente, así que echan de menos al docente que observa y que acompaña al pequeño en sus típicas actividades escolares. Reconocen que “no se trabaja igual” y que tampoco “se pueden comparar” las labores ejecutadas en el ámbito pedagógico con las que se desarrollaban durante el confinamiento. Incluso, hubo quien explicitó su desconfianza frente al modo como se podrían desarrollar las actividades intrahogares: “no podemos ver claramente si son los niños quienes realizan las actividades”. También surgió como explicación que los párvulos requieren de sus compañeros y de efectuar actividades al aire libre. Esta

perspectiva coincide con las afirmaciones infantiles anotadas por Berasategi Sancho et al. (2020). También la posibilidad del juego entre pares fue extrañada. La actividad lúdica en la educación de los menores es fundamental (entre otros, UNICEF, 2006, y Ramírez Gómez y Galeano Bedoya, 2016.), pero además no se trata de simplemente recrearse o de descargar energía para luego caer en reposo, no. De hecho, es garante de experiencias insustituibles que, de no llevarse a cabo como psicológica y didácticamente se tiene establecido, se podría perder o tergiversar sus propósitos: o sea, podrían frenar o desviar el desarrollo infantil. En condiciones ideales, deberán estar vinculadas con el desarrollo de alguna destreza, habilidad o conocimiento.

Los profesores también aludieron a aspectos emocionales. Si bien no precisamente a emociones negativas (v.g. ira, tristeza, miedo, etc.) como fueron detectadas por Berasategi Sancho et al. (2020), Ceballos Marón y Sevilla (2020) y Vallejo Tchebehere Arenas et al. (2021), sí insistieron en la necesidad del contacto físico como propulsor del desarrollo correcto de conductas socioemocionales como la empatía, por ejemplo. Como ya se dijo, a la pregunta atendida en este apartado, hubo una única respuesta distinta, a saber:

Por el motivo de esta emergencia sanitaria que estamos viviendo, es claro que no es lo mismo trabajar en un ambiente donde los niños comparten directamente sus experiencias. Sin embargo, el Ministerio ha desarrollado actividades integrales en familia y docentes que nos permiten trabajar de forma integral a través de medios como es el zoom o teams y vemos que los niños y niñas responden positivamente, son activos, alegres y sobre todo participativos.

Personalmente se me ha dificultado el área de expresión oral y escrita ya que hay niños que no han desarrollado muy bien el lenguaje y se necesita trabajar de manera presencial con los niños.

De esta intervención se rescatan tres ideas: a) Sí se trabaja igual el desarrollo integral; b) son distintos los dos ambientes, y c) algunas áreas como el lenguaje se dificultan tanto que ameritan presencialidad. Luego de esta disociación, se distinguen vacilación, un dilema en las palabras de la docente. Hay un interés por guardar la imagen positiva de la gobernanza educativa o una valoración positiva de la decisión tomada por el Estado a fin de mantener, aún en la distancia, las escuelas abiertas. Dudas como estas, podrían evaluarse como normales. Como lo explica Vargas Silva (2021), no hubo acuerdo con el arreglo, pero, como lo apuntan Moreno y Gortazar (2020), fue el menos perjudicial porque impidió que se detuviera la educación. Se trató del menos malo de los remedios. Por otro lado, la especialista en párvulos aceptó que no es lo mismo contemplar directamente a los menores y resaltó la relevancia de la experiencia. En un mundo pre y pandémico ya se ha dicho: la escuela ofrece una diversidad de experiencia (Zosh et al., 2017 y Cifuentes-Faura, 2020) que responde mucho mejor a las demandas de la estructura cerebral de los infantes (National Scientific Council on the Developing Child, 2007). La docente asegura igualmente que ve a los pequeños activos alegres y participativos. Ciertamente, es una conducta que se puede calificar de corriente porque el pequeño se halla sobre las piernas de alguien conocido —no se sabe si le brinda seguridad y afecto, pero sí que es conocido por la criatura— y al frente tiene una novedad. —¿O no tanto? — Todo dependerá de factores externos e internos. ¿El hogar que cuenta con diversos dispositivos o no? ¿El pequeño curioso ha estado antes manipulando algún aparato electrónico? Varios

autores han referido las posibles diferencias y sus secuelas (Cifuentes-Faura; 2020; Van Lancker y Parolin, 2020; Bonal Sarró y González, 2021; y Bonnéry, 2021). Por ahora, solo se puede ofrecer una explicación vaga acerca de lo que generaba esos comportamientos “alegres, activos” y “participativos”. Adicionalmente, queda por determinar la calidad de la participación. ¿Cómo se participó en esos momentos?, ¿Habría un concierto de voces?

Se cierra este párrafo apuntando que esta misma docente expone impedimentos en la enseñanza del eje expresión y comunicación, así coincide con muchos de los entrevistados, pues es este el segundo más nombrado en cuando a dificultad para ser atendido. Estos apuros académicos serán abordados con mayor detenimiento en los próximos párrafos.

2. ¿Qué ejes de desarrollo y aprendizaje se le ha dificultado más y por qué?

Todos los aspectos son difíciles de trabajar profirió el 20%. Esta respuesta puede interpretarse como que este porcentaje enfrenta bastante aprietos para realizar su labor. El resto, un elevado, pero no satisfactorio 80%, precisó limitaciones frente a algún eje o destreza. Estas fueron las áreas mencionadas: conocimiento corporal, cognitivo, descubrimiento del mundo, identidad y autonomía, lúdica, matemática, convivencia, socioemocional, motricidad y lenguaje. En general, las respuestas fueron en este tono:

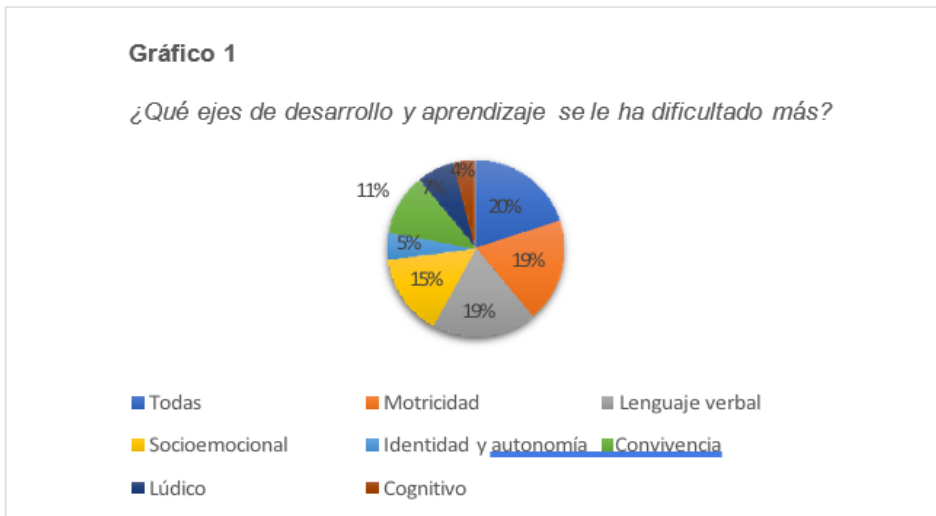
- Las áreas de relaciones lógico-matemáticas se ha dificultado porque son más de razonamiento lógico, numeración, nociones y el área de comprensión y expresión oral y escrita, de fonemas, vocales, pre-escritura.
- El lenguaje, ya que como le dije hace un momento, ocho niños tienen problemas de pronunciación, vocalización.
- En el aspecto de motricidad ya que no tienen un buen control de la utilización de sus pinzas digitales para coger bien lápices.
- El área que más se me ha dificultado es el desarrollo afectivo y social.

Interpretación

La sociedad ha comprendido la importancia que tiene la formación temprana, sin ella es imposible que las naciones cuenten con ciudadanos capaces cognitivamente, emocional y socialmente, personas que construyan un mundo inclusivo para el disfrute de la humanidad. Pero conseguirlo es complejo dada la diversidad de factores, condiciones y circunstancias positivas que deben confluir para concretarlo. Como ya lo ha confirmado el National Scientific Council on the Developing Child (2007), el desarrollo cognitivo no depende de actividades epistémicas *per se*, depende de la calidad y diversidad de experiencias que realiza el niño. Un ambiente rico, heterogéneo, que facilite la realización rutinaria y organizada (de lo más específico a lo más general, de lo más simple a lo más complejo, de lo más concreto a lo más abstracto) de una pluralidad de actividades allana el camino para que la estructura cerebral alcance el dinamismo y los nutrientes necesarios que conducen al éxito emocional, social y académico. La escolarización es la gran especialista. Así que si brinca, transita de acá para allá, combina velocidades, se cae y se levanta, se ata los cordones y ensarta botones, en fin, si desarrolla adecuadamente su motricidad, el pequeño no solo podrá desplazarse con precisión, sino que minimizará dificul-

tades en lectura y escritura. Estos dos éxitos: moverse y dominar el código escrito favorecerá su autonomía, lo que repercutirá en una sana autoestima y en relaciones sociales saludables. Se habla entonces, de un sistema altamente cohesionado, el funcionamiento magnífico del todo está sujeto al funcionamiento sobresaliente de las partes.

Las citas seleccionadas refieren que todos los ejes fueron mencionados, lo que acentúa la inquietud. Seguidamente, en la gráfica 1, se representan los resultados mediante un gráfico.



Si bien el retraso en el aprendizaje, en general, lo apuntaron Rujas y Feito (2021), se puede ser más específico y concreto aludiendo a las áreas y destrezas como se acaba de notar. Se aprecia que el área más afectada fue la socioemocional. De conformidad con los docentes, estas fueron las áreas dificultosas: socioemocional (15%), convivencia (11%) e identidad y autonomía (5%), que suman 31%. Concuerdan estos resultados con las preocupaciones originales, incluso, planteadas en épocas pre-covid-19 como las de Sprang y Silman (2013). Con respecto a los infantes, este juicio de los entrevistados tiene, del mismo modo, eco en Uruguay (Tchebehere Arenas et al., 2021) y en el país vasco español (Berasategi Sancho et al., 2020), en otras provincias de España y en Italia tanto para niños como para sus cuidadores (Orgilés et al., 2020). Con respecto a la alteración de los estados emocionales de los adultos, coincide con Wang y equipo (2020). Con estas concurrencias quedan revaloradas las preocupaciones vinculadas con las emociones. Inquietan estos resultados porque aluden a las llamadas habilidades blandas, las cuales son esenciales para el desarrollo saludable del individuo y para conseguir un buen proceso de socialización. El humano no vive solo, su vida le exige estar en contacto con otros y en entornos tan opuestos como el íntimo y el público. En todos esos, así como en la trayectoria que va de uno a otro extremo, debe saber resolver problemas, decidir, aceptar, ceder y convencer, negociar, y siempre respetando al otro. Debe saber responder a las

futuras demandas de un mundo tan cambiante como incierto. Nadie discute en los actuales momentos la

habilidades⁵, tan es así que ahora se halla entre las prioridades que exigen empleadores (Gómez-Gamero, 2019).

Luego del comportamiento emocional, la motricidad y el lenguaje verbal fueron valorados igualmente (19%). Preocupa porque, como se ha señalado, son áreas significativamente conectadas. El desarrollo motriz y el dominio del lenguaje garantizan un adulto motriz y socialmente independiente. Por ejemplo, será un adulto que labora, lo que implica que se viste, alimenta y se traslada; toma decisiones, resuelve sus variopintas necesidades, etc. La limitante motriz materializada en el sedentarismo, la obesidad y las horas frente a la TV, monitor y u otros recursos tecnológicos también fue aludida por otros investigadores como Cifuentes-Faura (2020), Berasategi Sancho et al. (2020) y Orgilés et al. (2020). Los inconvenientes con el dominio lector los habían proyectado Kuhfeld et al. (2020) y también de los matemáticos en los Estados Unidos, y en Argentina los percibieron los padres y los identificaron los docentes, según Ceballos Marón y Sevilla Vallejo (2020). Recibieron porcentajes ínfimos por separado estos campos que también fueron mencionados: Descubrimiento del mundo, conocimiento corporal, facultades cognitivo y actividades lúdicas.

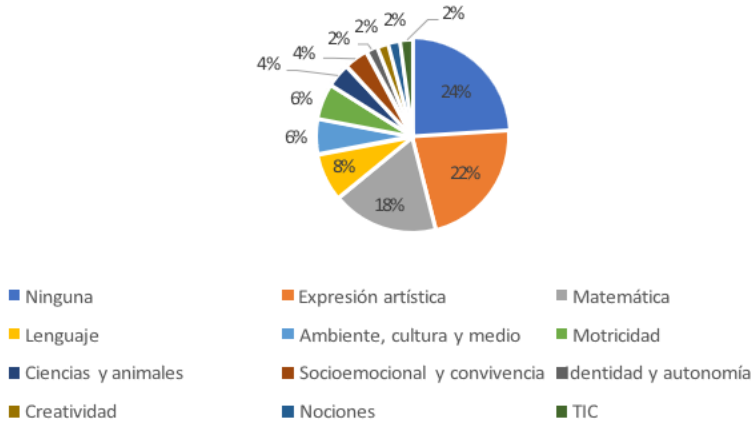
3. ¿Qué área o destreza se le ha facilitado más y por qué?

Un 24% de los docentes entrevistados espetó que ninguna se le había presentado accesible. Los resultados son parecidos a los obtenidos en la pregunta precedente. Se deduce que estos docentes se sentían incapaces de ejecutar de modo óptimo las actividades que hasta ese presente les eran ordinarias; mientras un 76% creía que podía hacerlo bien relativamente, al menos, en alguna de las destrezas o ejes. Esto es importante porque podría estar sugiriendo áreas o destrezas en las que se sentía seguros, se le ocurrían ideas, en las que podía planificar y ejecutar tareas para conseguir anclaje en el aprendizaje o desarrollo infantil.

Ahora bien, los docentes ofrecieron una gama de opciones, que se presenta de inmediato en la gráfica 2:

Gráfico 2

¿Qué ejes de desarrollo y aprendizaje se le ha facilitado más?



Nota. Debido a la diversidad de opciones, en este gráfico, se unieron aspectos que se detallan en el texto escrito. Por ejemplo, a respuestas como “Lenguaje”, se adicionaron a “comprensión del lenguaje” y a “expresión oral”; “visomotora” y “motricidad gruesa” se fusionaron en Motricidad; descubrimiento del medio, ambiente y cultura también se integraron como Animales y ciencias, etc.

Estas fueron las respuestas en detalles: nociones (2%), animales (2%), TIC (2%), las ciencias ayudadas por las TIC (2%), socioemocional porque comparte con los padres (2%), convivencia (2%), creatividad porque los padres colaboran con los trabajos (2%), identidad y autonomía (2%), descubrimiento del medio (2%), ambiente y cultura porque el hogar se presta para ello (4%), lenguaje (4%), comprensión del lenguaje (2%) y expresión oral (2%) y visomotora por el uso de la tecnología (2%) y motricidad gruesa (4%). Como se contempla, ninguna área, eje o destreza alcanzó a reunir un 30% de facilidad, todos están por debajo. Las repuesta fueron una suerte de abigarramiento. Sin embargo, sí hubo dos áreas que destacaron en facilidad: Expresión artística (22%) y Matemática, que incluye colores (18%). En este orden de ideas, conviene recordar que Hurtado-Martín et al. (2023) en adolescentes españoles encontraron que el 50% de los dos grupos, estudiantes que asisten a centros concertados y no concertados, reconocía pericia en actividades numéricas. Los porcentajes obtenidos, por otro lado, también indican que se debe prestar atención al aspecto motriz porque este reúne, como se leyó en el apartado anterior, un 19% de dificultad y ahora solo aglutina un 6% de facilidad.

Si ningún área se resolvió abiertamente estuvieron en problemas todos los Ejes de desarrollo y aprendizaje y ámbitos necesarios para impulsar el desarrollo integral infantil. Por consiguiente, se comprometió el desarrollo social y personal, esto es: la construcción de la identidad, el descubrimiento de las características propias, el valor de la familia y del mudo circundante, y el proceso de socialización. Lo propio

debió ocurrir con el descubrimiento natural y cultural, fundamental porque, según el Ministerio de Educación de Ecuador (2018) “contempla el desarrollo de habilidades de pensamiento que permiten al niño construir conocimientos por medio de su interacción con los elementos de su entorno, para descubrir el mundo exterior que le rodea.” (p.19). También se debilitó logró en el eje de expresión y comunicación relacionado no solo con la interacción social, sino con capacidades cognitivas esenciales para el posterior desarrollo de la capacidad reflexiva, crítica, de deducción, etc., como lo reveló Vygotsky (1995 [1934]).

Buena parte de las respuestas fue de este matiz:

- Las áreas de comprensión y expresión artística se han facilitado porque a los niños les encanta trabajar con expresión gráfica o plástica, decorando dibujando, pintando, bailando y usando técnicas grafo-plásticas, bailar, cantar.
- Creo que el de convivencia ya que los padres han podido involucrarse más en las actividades escolares y eso le da al niño más seguridad y confianza.
- En cuanto a las que se me ha facilitado es, por ejemplo, el aprendizaje de los colores, animales, etc.
- Digamos que en el aspecto científico con los niños estamos trabajando a la par porque en el mundo actual se utiliza la tecnología; entonces, la aplicación de las TIC como herramienta metodológica sí ha funcionado a favor en estos tiempos.
- El área que se ha facilitado es Identidad y autonomía ya que ellos ya sea por computadora o celular lo manejan y mandan sus tareas y se conectan y dialogan con la maestra y sus compañeritos.
- El área que más se me ha facilitado es el lenguaje y lógico-matemático porque al trabajar con pictogramas puedo preguntar que observa o pedir que repita lo que yo digo y las matemáticas porque pueden trabajar en matrices y se observa el trabajo que realiza.

Interpretación

El hecho de que las expresiones artística y plástica aparezcan reiteradamente es bastante positivo dado que con ellas se pretende no solo potenciar dotes especiales en los más pequeños, sino “orientar el desarrollo de la expresión de sus sentimientos, emociones y vivencias por medio de diferentes manifestaciones artísticas” (Ministerio de Educación de Ecuador, 2018, p. 32). Los párvulos cuando dibujan cuentan su interior, expresan incluso lo que no tienen capacidad de entender. De hecho, esta posibilidad comunicativa fue aprovechada por Berasategi Sancho et al. (2020) para conocer las emociones de infantes vascos. Por otro lado, esta perspectiva de los docentes sobre la actuación infantil también fue noticiada por Tchebehere Arenas et al. (2018), quienes comunicaron que los colegiales uruguayos catalogan las actividades de manualidades como educativas.

Las actividades de Relaciones lógico/matemáticas también se presentan como accesibles al docente. El Ministerio de Educación de Ecuador (2018) las vincula con las nociones “de tiempo, cantidad, espacio, textura, forma, tamaño y color” (p. 32). Quizá la facilidad deviene de la naturaleza concreta que pueden ofrecer las formas, los tamaños; a los innumerables ejemplos que se hayan en los hogares.

Llama la atención el testimonio de los docentes en dos aspectos más: la ayuda

que reconocen tuvo de la familia y el uso de las TIC. El rol que juega la familia en la formación infantil, aunque es repetitiva nunca es una perogrullada y menos lo fue en el contexto pandémico. Los formidables beneficios que afloran en el hogar, Escallón Góngora (2016) lo sintetiza en un ensayo titulado de este modo: “La familia como espacio privilegiado para el desarrollo humano” (p.241). Es el núcleo primario donde se inicia el ansiado desarrollo. La familia debe estar para que el pequeñín se sienta y sepa protegido, amado, apoyado, respetado. Durante las clases virtuales, alguien mayor que el niño debió sostenerlo, acompañarlo y orientar su mirada, su atención, su audición hacia las actividades y la voz del docente. Hurtado-Martín et al. (2023), y Bonal Sarró y González (2021) dieron cuenta de diversas acciones familiares ejecutadas en aquellos meses. Compararon el papel de las familias, revisaron cuál pudo o no comprometerse más de acuerdo con sus posibilidades económicas y de formación.

El nivel económico que poseían brindó, por otro lado, mejores posibilidades tecnológicas a los chicos. Como lo señala Vargas Silva (2021), el uso de las TIC hasta entonces contaba con voceros y censuradores, pero, como lo sostuvieron Moreno y Gortazar (2020) fue la opción con que contó la humanidad para que la educación formal no se interrumpiera. Algunos docentes afirman que las TIC facilitaron su función tal como lo comentaron otros, también ecuatorianos que laboraron en Educación inicial durante la pandemia (Calle-González et al., 2021 y López- Fajardo y Ávila-Mediavilla, 2021).

Conclusiones

Las respuestas más destacadas son las siguientes: solo un docente de los 84 entrevistados afirmó que no había grandes diferencias entre trabajar el desarrollo infantil antes y durante los primeros 8 meses de pandemia porque, pese a las teleclases, recibía todo el apoyo por parte del MINEDUC. Sin embargo, más adelante agregó que preveía dificultades en “expresión oral y escrita ya que hay niños que no han desarrollado muy bien el lenguaje y se necesita trabajar de manera presencial”. El resto no manifestó dudas, fue más categórico, taxativo y pesimista frente a los efectos del inédito panorama: “Por más que se desee, no se está dando un desarrollo integral a los niños”; “No se trabaja igual el desarrollo integral de los niños, ya que [...] en casa todos los niños no cuentan con un guía estable para el realizar las actividades”. Con respecto a los ámbitos y destrezas más dificultosos se indicaron socioemocional, seguido del lenguaje; en el otro extremo, como la más fácil de tratar, se encuentran, en primer lugar, la expresión artística y, en segundo, la matemática como ámbito de desarrollo y aprendizaje.

En líneas generales, las respuestas a las tres preguntas dejan ver que un poco más del 20% de los docentes entrevistados reconoció inconvenientes frente a la educación remota infantil. Probablemente, en los casos estudiados también sea cierto lo que ya habían proyectado (Kuhfeld et al., 2020), y confirmaron Moreno y Gortazar (2020): las métricas recogidas durante la pandemia denuncian que se deterioró el ritmo del aprendizaje; asimismo, que la presencialidad en la escuela es imprescindible para optimizar resultados.

Ante la multiplicidad de respuestas también es posible que las dificultades y facili-

dades aludidas se deban a la novedad de las circunstancias, a la creatividad y pericia tecnológica de los docentes o a su preferencia disciplinar, porque como juzgaron Moreno y Gortazar (2020), en aquellos momentos, “el liderazgo profesional del profesorado marca la diferencia ahora más que nunca” (p. 175). Los docentes mejores formados, considerando entre otros aspectos, el dominio de la TIC, seguramente, con mayor certeza, propiedad y pertinencia, respondieron a sus estudiantes en las áreas en las que se sentían más cómodos. Conque, probablemente, el ascenso o descenso del desarrollo infantil, no descansa en la complejidad o facilidad de un área, eje o destreza *per se*, sino en las competencias y aptitudes que poseen los docentes y los cuidadores de aquellos momentos.

Ahora que se está de regreso en esta nueva realidad, conviene moderar el optimismo y centrarse en las implicaciones o repercusiones generadas por el confinamiento, pues, tal y como quedó evidenciado en los testimonios de las docentes, las circunstancias fueron, son y siguen siendo complejas y desiguales. Por esta razón, no debería volverse a evaluar y planificar como si el regreso fuese común, conocido, debido a que no lo es y que puede haber secuelas que no se evidencien o se superen fácilmente. En este sentido, es imprescindible que la evaluación sea un proceso riguroso y exhaustivo no solo en este año, sino en los siguientes de manera que contemos con un tiempo razonable para establecer y distinguir apropiadamente las necesidades, las destrezas, las habilidades y las áreas que deben atenderse en cada niño.

Referencias

- Berasategi Sancho, N.; Idoiaga Mondragón, N.; Dosil Santamaría, M.; Eiguren Munitis, A. Pikatza Gorrotxategi, N. y Ozamiz Echevarria, N. (2020). *Las voces de los niños y de las niñas en situación de confinamiento por el covid-19*. Universidad del País vasco. <https://web-argitalpena.adm.ehu.es/pdf/USP00202291.pdf>
- Bonal Sarró, X. y González, Sh. (2021). Educación formal e informal en confinamiento: una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 14(1), 44-62. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18954>
- Bonnéry, S. (2021). Francia: ¿instrumentalización de la COVID-19 contra la igualdad escolar? *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 14(1), 14-29. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.4.18223>.
- Calle-González, A.; García-Herrera, D. y Mena-Clerque, S. (2021). Uso de herramientas digitales en Educación Inicial frente a la pandemia. *CIENCIAMATRIA*, 7(13), 66-84. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i13.472>
- Ceballos Marón, N. A. y Sevilla Vallejo, S. (2020). El efecto del aislamiento social por el Covid - 19 en la conciencia emocional y en la comprensión lectora. Estudio sobre la incidencia en alumnos con trastornos de aprendizaje y menor acceso a las nuevas tecnologías. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1-13. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12127>
- Cifuentes-Faura, J. (2020). Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por Covid-19: el papel del gobierno, profesores y padres. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9(3e) 1-12. <https://revistas.uam.es/riejs/article/download/12216/12089+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=e> c

Durante, G. (29 julio 2020). Reflexiones desde Italia sobre el COVID-19. *Comprender el Covid-19 desde una perspectiva de salud pública*. <https://www.easp.es/web/coronavirusysaludpublica/reflexiones-desde-italia-sobre-el-covid-19/%20Giancarlo%20>

Escallón Góngora, C. (2016). La familia como espacio privilegiado para el desarrollo humano. En A. Posada Díaz, J. F. Gómez Ramírez y H. Ramírez Gómez, *El niño sano* (pp.341-246). EDITORIAL MEDICA Panamericana.

Farfán, C. (11 de junio de 2020). En bici y con pizarra, la maestra ecuatoriana que pedalea a diario para dar clases a niños sin internet. *Vistazo*. <https://www.vistazo.com/actualidad/nacional/en-bici-y-con-pizarra-la-maestra-ecuatoriana-que-pedalea-diario-LWV1185961>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2 de marzo de 2021). *Las escuelas de más de 168 millones de niños del mundo llevan casi un año entero cerradas por completo debido a la COVID-19*. <https://n9.cl/ztm26>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). *Oportunidades de acción para que los gobiernos locales apoyen a la infancia y sus familia durante la pandemia den nuevo coronavirus. Derechos de la infancia y COVID-19*. Dirección de sensibilización y políticas de infancia-Ciudades Amigas de la Infancia. <https://ciudadesamigas.org/documentos/covid19-opportunidades-gobiernos-locales/>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2020). *Oportunidades de acción para que los gobiernos locales apoyen a la infancia y sus familias durante la pandemia del nuevo coronavirus*. Ciudades Amigas de la Infancia. <https://n9.cl/kzgob>

García Aretio, L. (1999). Historia de la Educación a Distancia (*RIED*). *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 2(1), 11-40.

<https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/2084/1959>

García-Chato, G. I. (2014). Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 29, 63-72. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antteriores/29/029_Garcia.pdf

Gómez-Gamero, M. E. (2019). Las habilidades blandas competencias para el nuevo milenio. *DIVULGARE Boletín Científico de la Escuela Superior de Actopan*, 6(11). <https://doi.org/10.29057/esa.v6i11.3760>

Hurtado-Martín, M.; López-Torres, L.; Santín, D.; Sicilia, G. y Simancas, R. (2023). El impacto del COVID-19 en el aprendizaje durante el confinamiento. *Educación XX1*, 26(1), 185-205. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33047>

Kuhfeld, M.; Soland, J.; Tarasawa, B.; Johnson, A.; Ruzek, E., & Liu, J. (2020). Projecting the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Academic Achievement. *Educational Researcher*, 49(8), 549–565. DOI: 10.3102/0013189X20965918

Lázaro Gutiérrez, R. (2021). Entrevistas estructuradas, semi-estructuradas y libres. Análisis de Contenido. En J. M. Tejero González, *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario* (pp.65-83). Universidad de Castilla-La Mancha.

López-Fajardo, G. y Ávila-Mediavilla, C. (2021). Rol del docente de Educación Inicial en la era digital frente a la pandemia. *CIENCIAMATRIA*, 7(13), 85-102.

<https://doi.org/10.35381/cm.v7i13.473>

Ministerio de Educación de Ecuador. (2018). *Currículo Educación Inicial*. https://siteal.iep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ec_9028.pdf

Montessori, M. (2003). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*. Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1909).

Moreno, J. M. y Gortazar, L. (2020). Escolarización en Confinamiento: Experimento natural y prueba de esfuerzo. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 168–181. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15540>

National Scientific Council on the Developing Child. (2007). What Science Tells Us. *Working Paper 5: The Timing and Quality of Early Experiences Combine to Shape Brain Architecture*, 2-4. https://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2007/05/Timing_Quality_Early_Experiences-1.pdf

Nino, L. (28 de marzo de 2020). Italia se convirtió en el primer país en superar los 10.000 muertos por coronavirus. *France24*. <https://www.france24.com/es/20200328-italia-primer-pais-superar-10000-muertos-coronavirus>

Organización Mundial de la Salud. (16 de mayo de 2022). *El exceso de mortalidad asociada a la pandemia de la COVID-19 fue de 14,9 millones de muertes en 2020 y 2021*. Recuperado el 19 de febrero de 2024 de <https://www.paho.org/es/noticias/5-5-2022-exceso-mortalidad-asociada-pandemia-covid-19-fue-149-millones-muertes-2020-2021>

Orgilés, M.; Morales, A.; Delveccio, E.; Mazzeschi, C., & Espada, J. P. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *PsyArxiv preimpresiones*. 10.31234/osf.io/5bpfz

Ramírez Gómez, H. y Galeano Bedoya, A. E. (2016). El juego. En A. Posada Díaz, J. F. Gómez Ramírez y H. Ramírez Gómez, *El niño sano* (pp.326-334). EDITORIAL MEDICA Panamericana.

Rowntree, D. (1992). *Exploring Open and Distance Learning*. Kogan Page.

Rujas, J. y Feito, R. (2021). La educación en tiempos de pandemia: una situación excepcional y cambiante. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)* 14(1), 4-13. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.20273>

Sprang G., & Silman, M. (2013). Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters. *Disaster Med Public Health Preparedness*, 7(1), 105-110. DOI: 10.1017/dmp.2013.22

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

Tchebehere Arenas, G.; De León Siri, E. D.; Silva Paredes, F.; Fernández Hernández, D. S. y Quintana Sassone, S. M. (2021). Percepciones y emociones ante la pandemia: recogiendo las voces de niños y niñas de una institución de educación inicial pública del Uruguay. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 11(1), 5-23. <https://doi.org/10.26864/pcs.v11.n1.1>

Trujillo, Y. (18 de abril de 2020). Tareas laborales, escolares y del hogar se mezclan en cuarentena. *El Comercio*. <https://www.elcomercio.com/actualidad/tareas-laborales-escolares-cuarentena-covid19.html>

Van Lancker, W., & Parolin, Z. (2020). COVID-19, School Closures, and Child Poverty: A Social Crisis in the Making. *The Lancet Public Health*, 5(5), e243-e244. <https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S2468-2667%2820%2930084-0>

Vargas Silva, O. E. (2021). Las tic y su aplicación en la educación inicial en tiempos de pandemia.

Social Innova Sciences, 2(4), 68-79. <https://www.dropbox.com/s/ah3mavntinc3d1v/ARTICULO%206.pdf?dl=0>

Vygotsky, L. S. (1995 [1934]). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Fausto. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vygotsky-Lev.pdf>

Vygotsky, L. S. (1930). *Mind and Society*. Harvard University Press. <https://www.unilibre.edu.co/bogota/pdfs/2016/mc16.pdf>

Wang, C.; Pan, R.; Wan, X.; Tan, Y.; Xu, L.; Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate Psychological Responses and Associated Factors during the Initial Stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) Epidemic among the General Population in China. *International journal of environmental research and public health*, 17(5), 1729. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>

Zosh, J. M.; Hopkins, E. J.; Jensen, H.; Liu, C.; Neale, D.; Hirsh-Pasek, K.; Solis, S. L., & Whitebread, D. (2017). *Learning through play: a review of the evidence (white paper)*. The LEGO Foundation. https://cms.learningthroughplay.com/media/wmtlmbce0/learning-through-play_web.pdf

Notas

¹ Este artículo se desarrolló en el seno de un proyecto de vinculación con objetivos de mayor alcance e identificado por la Unidad de Vinculación de la Universidad Técnica Particular de Loja con el código PROY_VIN_CEI_2020_2841.

² Candidata a Dra. por la Universidad de Salamanca (España). Profesora en Educación Especial en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Caracas-Venezuela). En esta misma institución, se recibió como Magíster en Lectura y Escritura. Aprobó los diplomados en Docencia Universitaria Orientada al Desarrollo de Competencias en la Universidad Católica Andrés Bello y Herramientas del Coaching para la Discapacidad en la Universidad Monteávila. Laboró como docente en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en los niveles de grado y postgrado, y en la Universidad Católica Andrés Bello a nivel de grado. Trabajó como profesora titular en el Instituto de Educación Especial “Dr. Pedro González Melián”, centro en el que también se desempeñó como Subdirectora y Directora. Sus artículos científicos se han publicado en Venezuela, Chile, Perú, Ecuador y Serbia. Actualmente se desempeña en la Universidad Técnica Particular de Loja en el Departamento de Ciencias de la Educación en la Modalidad Abierta y a Distancia.

³ A medida que se ha desarrollado la tecnología y su aplicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se ha ameritado cierto cambio en las nominaciones y desde unos pocos años hasta acá se distingue entre Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC).

⁴ Aunque, claro está, también ha habido programas o ensayos que llevan algunas décadas atendiendo a menores hospitalizados como la *Open School*, solución propuesta por el célebre ideólogo y activista social británico Michael Young en 1989 (Rowntree, 1992).

⁵ El lugar que hoy ocupa este tipo de habilidades se inicia gracias a estudios realizados en el seno del ejército norteamericano: Se concluyó que los mejores resultados no lo obtenían las tropas mejor equipadas o preparadas; sino en las que se evidenciaron destrezas transversales como estas: trabajo en equipo, comunicación entre miembros, resolución de conflictos, liderazgo y responsabilidad. Dos trabajos son reconocidos como fundacionales en la divulgación de estas ideas: el de John P. Fry (1972) *Procedures for Implementing Soft-Skill Training in CONARC Schools* que presentó en solitario y el que presentará dos años más tarde acompañando a Paul G. Whitmore (1974) *Soft Skills: Definition, Behavioral Model Analysis*.