

Los procesos de enseñanza en tiempos de pandemia : Las percepciones del profesorado de infantil de Chile, Colombia y Ecuador

Resumen

La educación en la primera infancia en Latinoamérica es el nivel educativo por excelencia que impulsa el desarrollo de aprendizajes integrales, conocimientos y habilidades como medio de contribución al bienestar social e integral de los niños/as de este nivel educativo, por lo que asegurar el cumplimiento del derecho a una educación de calidad en momentos de riesgo es de vital importancia. Desde este contexto, este artículo tiene como objetivo explorar las percepciones del quehacer educativo de un grupo de docentes de educación infantil de Chile, Colombia y Ecuador en tiempos de pandemia, ya que se ha convertido en un tema de interés por el valor tanto de los recursos que utiliza como de su participación e interacción en su nuevo espacio de enseñanza: el virtual. En respuesta a este objetivo, se llevó a cabo una investigación cualitativa de tipo descriptiva-interpretativa basada en la técnica de grupos focales con la participación de siete docentes que atienden el nivel de infantil que puso en evidencia la distancia que existe entre los ideales educativos planteados por entes internacionales y gubernamentales referentes al papel del profesorado de infantil y los resultados que se obtienen cuando es latente la carencia de recursos físicos y virtuales por parte de las familias y del profesorado en tiempos de pandemia. A partir de esta realidad, se puede visibilizar la diversidad de consecuencias que ocasiona la brecha digital emergente tanto en la enseñanza como en el aprendizaje en el nivel infantil.

Dra.© Valeska Concha Díaz
Universidad de Valencia, España
vale.concha.cd@gmail.com

Dra. Bertha Guamán Guaya
Universidad Internacional de
Valencia, España
berthanoemi.lam@outlook.com

Palabras clave: Coronavirus, confinamiento, estrategias docentes, maestros de infantil, enseñanza virtual.

Lessons Learned from a Pandemic: The Case of Teachers in Chile, Colombia and Ecuador

Abstract

Early childhood education in Latin America is the educational level par excellence that promotes the development of comprehensive learning, knowledge and skills as a means of contributing to the social and integral well-being of children at this educational level, so ensuring the fulfilment of the right to quality education in times of risk is of vital importance. From this context, this article aims to explore the perceptions of the educational work of a group of early childhood education teachers from Chile, Colombia and Ecuador in times of pandemic, as it has become a topic of interest due to the value of both the resources they use and their participation and interaction in their new teaching space: the virtual one. In response to this objective, a descriptive-interpretative qualitative research was carried out based on the focus group technique with the participation of seven teachers who work at the infant level, which highlighted the distance that exists between the educational ideals set out by international and governmental bodies regarding the role of the infant teacher and the results that are obtained when there is a latent lack of physical and virtual resources on the part of families and teachers in times of pandemic. Based on this reality, it is possible to visualise the diversity of consequences caused by the emerging digital divide in both teaching and learning at the early childhood level.

Keywords: Coronavirus, confinement, teaching strategies, early childhood teacher.

Antecedentes

Desde inicios de 2020 la sociedad actual ha vivido una inédita crisis para la sociedad del siglo XXI. El SARS COV-2 que en sus inicios aparece en China se extendió por el resto de los países del mundo hasta llegar a declararse pandemia mundial (OMS, 2020). Con la cancelación de las clases presenciales los gobiernos de todos los países, buscaron distintas estrategias para poder resguardar el año académico de sus los estudiantes, mismos que se vieron obligados a dejar de asistir de manera presencial a sus centros educativos.

Según datos de la UNESCO (2020) para el año 2020, hubo más de 500 millones de estudiantes en todo el mundo que dejaron de asistir a clases, lo que equivale a un 90% del total de los alumnos matriculados en 184 países.

Los ministerios de educación de Latinoamérica y el Caribe (LAC) intentaron responder al problema mundial educativo siguiendo las recomendaciones de entidades como UNESCO (2020) y Banco Mundial (2020), mismas que respondían a la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles educativos para dar paso a la modalidad de aprendizaje a distancia y on-line a través de diversos formatos y plataformas. Estas y otras medidas de acción sirvieron de base para guiar a docentes y estudiantes de manera pertinente y convertir la crisis en una opción para realizar mejoras, sobre todo en el fortalecimiento de aquellos sistemas más desfavorecidos (Banco Mundial, 2020).

El derecho a educarse en situaciones de poca seguridad

Desde la perspectiva de los derechos de la niñez e infancia, se han desarrollado tratados y pactos que se basan principalmente en un marco amplio de derechos humanos, principalmente, en que todo ser humano, incluidos los niños(as), tienen derecho a una educación decente incluso cuando no se puede estar en condiciones de seguridad (Robeyns, 2006), por lo que entidades como UNICEF y UNESCO sostienen que estos principios son la base para una educación de calidad.

No obstante, no se deja de lado el poder cumplir con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 que compromete a todas las naciones a garantizar que, entre otros objetivos ambiciosos, todos los niños y las niñas terminen la enseñanza primaria y secundaria de forma gratuita, equitativa y de calidad (UNESCO, 2015), por lo que una de las estrategias más rápidas y urgentes que los gobiernos decidieron poner en marcha fue realizar una migración hacia estrategias educativas virtuales.

Estas estrategias resultaron ser un gran desafío tanto para el alumnado, padres/tutores como para el profesorado, ya que al adoptar un nuevo sistema en la enseñanza implicó una serie de adecuaciones y cambios en las metodologías de enseñanza, las actividades y los recursos educativos así como los procesos de evaluación (Moreno-Correa, 2020). Una de las respuestas más rápidas es la propuesta por UNESCO, que reacciona rápidamente y lanza un completo listado de sesenta herramientas tecnológicas y plataformas con sistemas de gestión de aprendizaje digital diseñados para utilizarlos en sistemas operativos móviles con funcionalidad sin exclusividad de línea de internet, cursos abiertos, aplicaciones de lectura y plataformas de colaboración de videos, etc. (Cotino, 2020).

Sin embargo, según el estudio realizado por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, 2020), los cambios instrumentados en el primer semestre de 2020 no fueron bien recibidos en el contexto latinoamericano, esto debido al nuevo uso de las plataformas digitales, que anteriormente eran utilizadas de otra manera o simplemente no eran contempladas como estrategias de aprendizaje. Tal como lo señalan Katz et al. (2020) solo algunos países de la región lograron mitigar los efectos económicos de la pandemia, la que en muchos casos por el excesivo uso de las redes, provocó una saturación de su capacidad; ralentizado incluso la velocidad de las bandas anchas.

Entre los países mejores preparados en atención y servicios digitales se encontraban Argentina, Brasil, Chile y Colombia, pero solamente un 57% de los hogares contaba con acceso a conectividad, demostrando las grandes desigualdades de las brechas tecnológicas y sociales existentes en la región (Murillo y Duk, 2020), así como la poca accesibilidad de recursos, la escasa formación digital docente (Concha-Díaz et al., 2022) y el exceso de trabajo que desembocó en un creciente agobio laboral (Pedró, 2020).

El panorama educativo en la primera infancia en Colombia, Chile y Ecuador

La Educación Parvularia o de primera infancia constituye un nivel educativo base que favorece una educación de calidad, oportuna y pertinente para niños y niñas hasta el ingreso de la Educación General Básica, cuyo objetivo es propiciar aprendizajes significativos que contribuyan al bienestar integral de los párvulos (Mineduc¹, 2018), por lo que adoptar herramientas de desarrollo psicosociales y procesos experimentales en la primera infancia es clave (Rolla y Rivadeneira, 2008).

Desde este panorama, entidades educativas nacionales como los Ministerios de Educación de Colombia, Chile y Ecuador desarrollaron e impulsaron plataformas con recursos digitales para asegurar el proceso del aprendizaje y el desarrollo infantil durante la pandemia. Así, por ejemplo, Colombia impulsó el programa digital “Aprende en Casa”; Chile, el portal “Sigamos aprendiendo” y Ecuador el sistema “Aprendamos desde casa”.

El uso de estas herramientas TIC como de sus recursos permitió que el profesorado y el alumnado contaran con herramientas didáctico-pedagógicas gratuitas para fortalecer el modelo educativo propuesto: el cierre temporal de la presencialidad de las instituciones, pero manteniendo la virtualidad. Sin embargo, aunque la suspensión de las clases presenciales fue una medida de control respecto a la propagación de la enfermedad y para establecer mecanismos emergentes con el fin de enfrentar la recesión económica (COE, 2020), en la etapa infantil representó un grave riesgo en la educación de la niñez por la ruptura de las rutinas de aprendizaje que deben ir adquiriendo para contribuir a la construcción de su identidad, como a su proceso de inserción y construcción del mundo propio y social (MinEducación², 2014).

¹ Ministerio de Educación de Chile

² MinEducación: Ministerio de Educación Nacional de Colombia

Esta última consecuencia sumada al aumento del abandono escolar, especialmente de estudiantes provenientes de hogares más vulnerables que disponen de menos recursos y acompañamiento por parte de sus padres o cuidadores, ha incrementado notablemente una brecha social y digital (Darling-Hammond *et al.*, 2021) En este contexto, el nivel de preparatoria en Colombia, Chile y Ecuador se orienta a adquirir un desarrollo integral del niño y la niña, conllevando al profesorado a poner énfasis en el diseño de estrategias educativas que permitan el logro de esta y otras metas.

Metodología

Esta investigación presenta un carácter cualitativo no experimental con orientación fenomenológica e interpretativa (Hernández-Sampieri, 2010) por permitir comprender una problemática social desde la perspectiva del contexto de los individuos participantes (Creswell, 2014), basada en la técnica de grupos focales (GF) que, según los expertos Edmunds (1999), Wilkinson (2004) y Perales et al. (2014), sirven para comprender y conocer las experiencias y valoraciones sobre uno o varios tópicos.

Por tanto, este artículo tiene por objetivo principal recopilar información relacionada con las percepciones y concepciones frente a las estrategias utilizadas durante la pandemia del año 2020, de un grupo de maestras de infantil de tres países de América Latina y el Caribe (LAC) en tiempos de pandemia, además de conocer el valor que la enseñanza ha adquirido desde paradigmas de poca seguridad y a través de entornos virtuales, específicamente;

1. Conocer el trabajo pedagógico desarrollado en el contexto de pandemia entre las participantes.
2. Identificar los aspectos y factores que han facilitado u obstaculizado el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el contexto de las participantes.

Para el desarrollo del GF se contempló tanto la participación voluntaria como la disposición del profesorado del nivel de infantil de los tres países, contando finalmente con siete participantes (Tabla 1) que desde la experiencia Escobar y Bonilla (2017) es un número adecuado si se desea mantener un ambiente adecuado para la interacción de ideas. Sin embargo, una de las desventajas de este tipo de muestra es el contar con una desigualdad en cuanto a participantes como fue el caso de Ecuador. A pesar de ello, se consideró dejar a la participante, a pesar de la subrepresentación por la relevante información que aportó.

La recogida de los datos se llevó a cabo en una sesión, en el mes de marzo de 2021, contando con el consentimiento de las participantes para el posterior tratamiento de los datos obtenidos.

Tabla 1. Características del grupo focal de educadoras de la primera infancia

Total de participantes	7
N.º participantes Hombres	0
N.º participantes Mujeres	7
Edad mínima	28
Edad máxima	57
Antigüedad laboral mínima	6
Antigüedad laboral máxima	20
País de procedencia, Chile	4 (D*.1-4)
País de procedencia, Colombia	2 (D*. 5-6)
País de procedencia, Ecuador	1 (D*.7)
Tipo de dependencia, Privada	3
Tipo de dependencia, Estatal	4

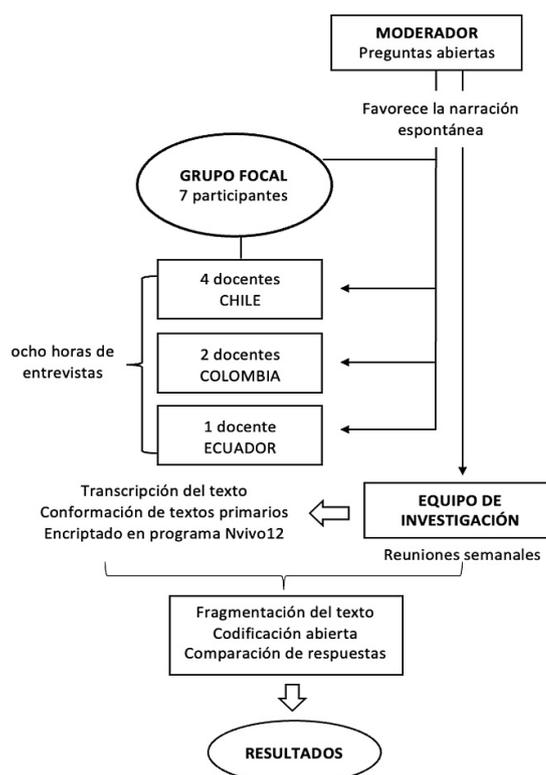
*Docente

Fuente: Elaboración propia

Los pasos ejecutados en la investigación se pueden observar en la Figura 1, y las decisiones metodológicas estuvieron orientadas por los aportes de Hernández Sampieri et al. (2010), Lukas y Santiago (2004) y Zona (2009). La entrevista fue dirigida por el moderador que siguió un guion semiestructurado de preguntas³, facilitando la exposición de los participantes en la discusión, que en todo momento hablaron con libertad respecto a sus experiencias.

El discurrir de la discusión y aportación de cada participante permitió mostrar el panorama en el cual los docentes vivieron la crisis sanitaria y cómo influyó en su quehacer docente. De igual manera, se consideró como etapa fundamental la grabación del GF en audio y vídeo a través de un soporte digital, con una posterior transcripción y análisis de los datos.

Figura 1. Esquema de trabajo



³ Ver Anexo 1

En lo que respecta al análisis de la información, se aplicó el procedimiento de interpretación directa propuesto por Stake (1998), el cuál responde a la realización de un análisis lógico de acuerdo con criterios de verificación de resultados, tales como la redundancia y la saturación del discurso a través del programa de datos cualitativos NVivo.21 (licencia personal de las investigadoras).

Para llevar a cabo la codificación y categorización de las unidades de significado consideramos los aportes de Lukas y Santiago (2004) que permitió la reducción lógica de la información, explicándose el contexto, situaciones, hechos y fenómenos. Esta dinámica de la investigación se basa en la teoría fundamentada y derivada de datos recopilados de manera sistemática.

En una fase final, se llevaron a cabo los análisis de la información derivada de los GF, siguiendo algunas recomendaciones de Myers y MacNaghten (1999); Hennink (2007) y Leech y Zona (2009), centrándose en la codificación y categorización e iniciando con la descripción, pasando al orden conceptual de los datos de acuerdo con propiedades y terminando con la teorización de la narrativa analizada.

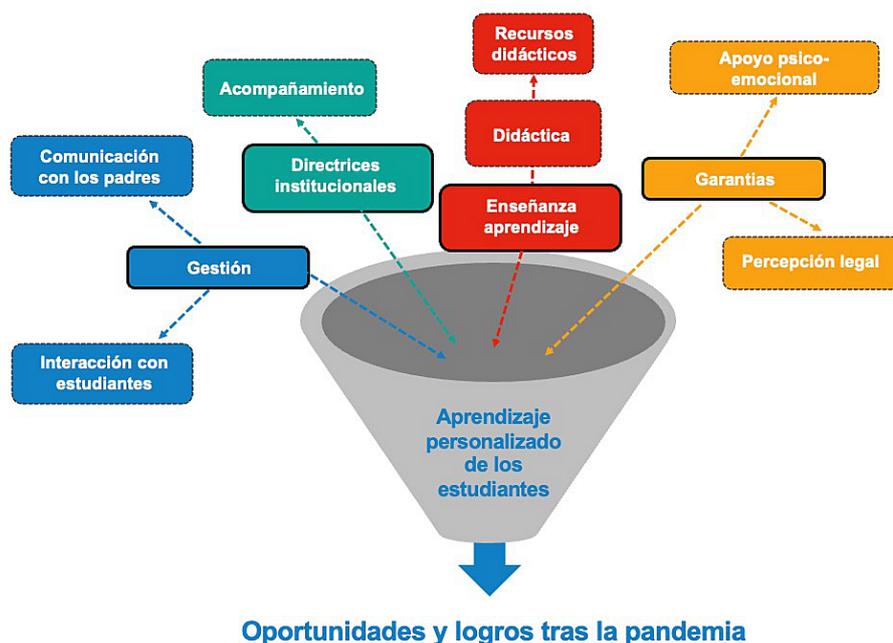
Para identificar las estrategias utilizadas por los docentes durante el contexto de pandemia, se creó una pauta de entrevista con preguntas abiertas que indagaban sobre las estrategias utilizadas frente a la situación de riesgo del momento, para ello se distribuyeron cuatro áreas (sección de preguntas); “Gestión”, “Directrices institucionales”, “Enseñanza-aprendizaje” y “Garantías”. Tal como se recomienda, las preguntas fueron concretas y estimulantes dando pie a respuestas flexibles (Escobar y Bonilla, 2017), que nacen como producto de una lluvia de ideas consolidada por las investigadoras a partir de la lectura y análisis de datos de estudios similares, teniendo los aportes de Ancheta y Lázaro (2020), Hodges *et al* (2020) y Nieto (2022) quienes enfatizan en la variedad de estrategias y actividades que los docentes utilizaron dentro de los nuevos contextos y donde elementos como la creatividad, adaptabilidad, el apoyo de la comunidad educativa y la manera de gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje fueron los garantes para enfocar el estudio.

La matriz construida, paso antes por una aplicación preliminar a dos educadoras, en forma de entrevista individual, de ello se extrajeron las preguntas definitivas que observamos fueron más adecuadas y pertinentes (Ver Anexo 1) (Aigner, 2006; Boucher, 2003).

3. Resultados y Discusión

A continuación, en la Figura 1 se muestran los resultados obtenidos tras el desarrollo del GF referidas a cuatro áreas observadas: “Gestión”, “Directrices institucionales”, “Enseñanza-aprendizaje” y “Garantías” y siete sub-áreas. De ellas se hizo la asociación entre las respuestas y las iniciativas que se consideran pertinentes para este apartado, las cuales se explicaran de manera individual.

Figura 1. Esquema resumen de áreas identificadas como oportunidades de logro tras la pandemia



Área 1: Gestión

Sub-área 1.1. Comunicación con los padres

Para que los procesos de enseñanza-aprendizaje se lleven a cabo de manera óptima, los docentes deben considerar el llevar a cabo tareas de gestión pedagógica, que se traducen en la interacción con los diferentes agentes implicados en el proceso de aprendizaje, particularmente, los padres que en algunos casos era más eficiente que en otros como lo expresó la D5 “[...es súper notoria la diferencia entre los niños/as que están acompañados y los que no, yo hay veces que pillo a algunos de cabeza y les digo que estamos en clases. Algunos empiezan a contar historias, a hacer trucos de magia y por más que se le dice que estamos en clases se distraen rápido, igual eso es en parte donde están solos...]”.

A juicio de las participantes, éstos les facilitaron llevar a cabo una serie de instrucciones y actividades para dar continuidad con el aprendizaje de sus hijos, la comunicación debía ser ejecutada por diversos canales y todas las participantes acordaron que lo más fácil fue el uso de las redes sociales, tal como se analiza la respuesta del D3 “[...Una de las estrategias fue el uso de la red social Facebook como el canal de noticias de la comuna...]”

Esto demuestra que existió una adaptación e integración de innovación educativa en el proceso de enseñanza como lo indica la D3 “[...hacíamos videos en capsulas, teníamos que buscar algún programa para comprimir esos videos, esto porque los apoderados funcionan cargando el teléfono con mil pesos y te dan cinco días de redes sociales gratis, entonces no había conexión siempre de su parte...]”.

Por tanto, el acercamiento a las familias permitió que se generara colaboración y si bien es cierto, existen excepciones, es una estrategia de trabajo que resultó y puede ser potenciada en circunstancias de normalidad.

Sub-área 1.2. Interacción con los estudiantes

El miedo que causó la integración de nuevas estrategias también dio pie a nuevas maneras de aprender. Es evidente que cada estudiante obtiene mejores resultados cuando puede ir a su propio ritmo, a su propio tiempo y considerando su estilo de aprendizaje tal como lo manifiesta la D1 “[...nos reuníamos por zoom y de manera muy ordenada y con pocos niños, era solo para conversar, para saber cómo estaban, para ellos era rico ver al amigo, los tratábamos de cambiar de grupos para que pudieran ver a todos sus compañeros...]. En este sentido, la oportunidad de poder generar una interacción personal frecuente, directa y significativa se volvió fundamental.

Tal como fue planteado por algunos estudios, en los entornos de aprendizaje en línea hay poca interacción entre estudiantes y docentes, y entre estudiantes y contenidos (Darlind-Hammond, 2021), por lo que las estrategias utilizadas debían ser concisas e interactivas como lo realizaba la D7 “[...utilicé cuentos bíblicos, porque como nuestra institución también es católica, nos basamos mucho en lo que es la palabra de Dios, entonces todas las mañanas hacíamos una oración para que los niños puedan sentirse bien y puedan seguir aprendiendo, que sintieran que estaban protegidos y también pudieran comprender lo que sucedía...]. En este sentido, uno de los objetivos del profesorado era poder dar a conocer a los estudiantes que la nueva normalidad sería la comunicación virtual, que existía una pandemia y que existían riesgos de salud de los que protegerse.

Se entiende que al ser un nivel de estudiantes donde no están desarrolladas las competencias lectoras, no se pueden utilizar instancias escritas donde manifiesten su opinión, por lo que la realizar debates, discusiones y/o conversaciones fueron las estrategias con mayor resultado por la validación e importancia que tenían sus puntos de vista.

Con este tipo de situaciones se deja en evidencia la importancia de la integración de actividades didácticas y que la digitalización ha marcado una nueva manera de enseñar y de integrar nuevos conocimientos.

Área 2: Directrices institucionales

Sub-área 2.1. Acompañamiento

El apoyo que recibieron las educadoras por parte de los encargados a nivel local de cada contexto fue esencial para que su enseñanza llegara con prontitud a los estudiantes como fue el caso de la D4 “[...nuestro alcalde es profesor y estaba bastante enterado de lo que pasa en la educación, se informa bien y es cercano con los directores y siempre estaba pendiente de las necesidades de la comuna...]”. Desde este contexto, se consideró esencial el conocimiento que deben tener los líderes políticos sobre lo que implica la educación a nivel social a través de planes de acción.

Evidentemente, la crisis mostró infinitas debilidades en un sinfín de situaciones. En este caso, la red que implica apoyo y gestión en el rol de las escuelas a la hora de suplir las actuales carencias de servicios no estuvo exenta de falencias y muchas instituciones intentaron suplir los accesos a la educación de diferentes maneras, sobre todo en lo que respecta tanto al acceso digital a los estudiantes como a la suplencia de las necesidades básicas de las familias tal como se observa en la respuesta de la D4 [...tuve varias dificultades relacionadas con los padres que trabajan y que han delegado el cuidado de los niños con los abuelitos. Ahí se ha generado un problema, sobre todo al principio ya que los abuelitos no manejan mucho la tecnología...].

La aprobación por parte de las participantes hacia la gestión realizada por los directores y coordinadores de cada institución en este proceso de cambio y adaptación educativa fue positiva tal como lo expresaron la D4 y D6 “[...el colegio nos facilitó una cuenta de Facebook donde subíamos nuestras cápsulas...]”; “[...“siempre conté con la colaboración de la misma coordinadora...”], lo que significó una gran ventaja para la apertura al mundo tecnológico mediante la creación de cuentas sociales, aplicaciones y herramientas virtuales donde ellas podían subir su contenido y los niños/as podían visualizarlo con facilidad: “[...la institución nos apoyó muchísimo y nos dio, en principio, todas las herramientas digitales que tenían a mano. El uso de Timms y otras plataformas para realizar juegos de manera digital como Prezi, Quizz, Geneally, etc...] (D.7).

Sin embargo, no es ajeno reconocer que algunos estudiantes no contaron con recursos TIC para conectarse a las clases, por lo que en algunas instituciones empezaron a trabajar con los estudiantes de años superiores y diseñar proyectos que les permitiría aplicar sus conocimientos en una labor práctica. Esto se evidenció en mayor medida en las profesoras chilenas “[...se solicitó a la comunidad que todos los computadores que ya no les sirvan o se hayan descompuesto que los puedan donar y los chicos del área de informática puedan arreglarlos y entregárselos así a los niños que no tienen o que están más alejados de la ciudad...] (D. 4)

En general lo señalado por las participantes de Chile, puso en evidencia una de las principales disparidades de los países de la región donde existen marcadas brechas digitales entre países y grupos sociales, según datos de la CEPAL, en 2019, el 66,7% de los habitantes de la región tenía conexión a Internet. En 12 países de la región, la cifra de los hogares del quintil de ingresos más alto que tiene conexión a Internet es un 81%, en promedio; las cifras correspondientes a los hogares del primer y segundo quintil es del 38% y el 53%, respectivamente, existiendo un acceso marcado por importantes brechas sociales y lamentablemente el uso de dispositivos tecnológicos sería para un grupo limitado (CEPAL, 2020).

Área 3: Enseñanza-Aprendizaje

Sub-área 3.1. Didáctica

Las docentes estaban conscientes y de acuerdo de que la mejor vía para llegar a los estudiantes fue adaptar su enseñanza a la realidad de los estudiantes como lo indica la D7 “[...los materiales que los/as niños/as tenían en casa debieron ser adaptados a su

porte, al final, el mejor ambiente para trabajar es su propio espacio y contexto...]”. Esas adaptaciones la realizaron en conjunto con las familias quienes desde la casa apoyaban a las profesoras en su enseñanza. Su implicación permitió que el niño o la niña desarrollase tanto mejores destrezas y habilidades de relación y comunicación como crear nuevas adaptaciones y experiencias de aprendizaje: “[...lo hacía así para que los niños tuvieran la oportunidad de integrarse con sus compañeros y también pudieran conocerme, no conocía a ningún estudiante porque las clases comenzaron justo cuando se cerraron las escuelas, al final había que intentar hablar un lenguaje común...]” (D.4).

En este proceso, las participantes afirmaron que el juego a esa edad es la mejor vía para el aprendizaje: “[...no conozco otros métodos que los niños pequeños no aprendan mejor que con juegos, es lo único porque si le dices jugar ellos van...]” (D.7), por lo que las actividades desarrolladas por las profesoras permitieron crear oportunidades de trabajo e inclusión entre los niños/as y la comunidad a la que pertenecían.

Sin embargo, una de las actividades más novedosas que se comentaron fueron las cápsulas educativas, actividades planificadas desde la dirección gubernamental de primera infancia en Chile y donde se promovía el intercambio de actividades entre colegas a través de plataformas como Facebook. Eran clases grabadas y subidas a la red, por lo que estaban al alcance de los padres que no podían conectarse a las clases en directo por diferentes motivos: “[...todos los domingos pasábamos un tema de interés tanto para las familias como para los niños, hacíamos preguntas y concursos donde los niños llamaban por teléfono y participaban para ganarse un premio que lógicamente entregaba el DAEM, buscábamos cuentos de diferentes temáticas que también lo transmitíamos en vivo a través de Facebook y los niños que podían acceder a la aplicación lo veían en directo y los que no lo escuchaban por la radio, hacíamos el cuento en imágenes y los papás comentaban...]” (D. 5).

Es posible que muchos de los estudiantes hayan perdido a sus seres queridos, su seguridad, sus padres hayan quedado desempleados o hayan sufrido el impacto negativo del aislamiento social en el tiempo que duró la pandemia, por lo que existieron situaciones en las que había inasistencia a las clases virtuales y baja participación en periodos, también se debe considerar que el uso de las TIC no es frecuente en los niños/as de estas edades y que tal como se estableció anteriormente no todos los padres y madres de familia contaban con recursos digitales, por lo que las profesoras para llegar a sus estudiantes cuando no tenían la posibilidad de conectarse grababan sus clases y se las enviaban para cuando el niño/a tuviese la disponibilidad de verla o les video llamaban en diferentes tiempos como lo manifestó la D4 “[...hacia videollamadas en grupo según la disponibilidad de los padres, hacía la misma actividad varias veces al día...]” (D. 4).

En este sentido, los docentes intentaron adaptarse a las realidades familiares y las conexiones fueron cuidadas y atendidas, dando la posibilidad de atender a la mayoría de sus estudiantes como lo afirma la D6 “[...usamos unos libros de un programa colombiano que se llama PTA que son libros que se les entregaron a los niños y podían trabajarlos en la casa, también nos conectábamos por llamada a cada rato para poder tener un dialogo con los niños mucho más fluido, ellos incluso mandan sus videos donde todos participan haciendo las actividades que les pedíamos...]”.

Sub-área 3.2. Recursos

Las docentes participantes afirmaron que si bien los niños/as juegan con tabletas y teléfonos, su interacción no es mayor porque son muy pequeños, por lo que decidieron realizar bailes, adivinanzas, rimas, cantos, cuentos y pintar para se puedan involucrar con el uso de la tecnología, por lo que a juicio de la D3 “[...fue un año de aprendizaje tanto para las familias como para nosotras respecto al uso de las TIC...]”, ya que realizaban imágenes o vídeos por medios de diapositivas.

Sin embargo, aunque las instituciones educativas contaban con plataformas educativas donde las profesoras iban subiendo todo el material organizado, como lo manifiesta la participante (D.2.) “[la principal vía para llegar con la enseñanza fueron las redes sociales y de comunicación como Zoom, Teams, Meet, WhatsApp y Facebook]”. Herramientas que fueron aprendidas tanto por los padres de familia como por las profesoras. A pesar de ello, la conexión de los padres de familia era escasa, por lo que las profesoras debían buscar nuevas estrategias para que los estudiantes puedan utilizar las plataformas digitales y conectarse a sus clases como fue el caso de la D7 “[...nosotros vivimos en una comuna muy alejada donde la conexión a Internet es pésima...]”.

En el caso de la docente ecuatoriana, que trabajaba en una institución privada existió la suerte de contar desde el inicio de la pandemia con herramientas digitales como Prezi, Geneally, Quizz, a las que todos sus estudiantes pudieron acceder, ya que desde la perspectiva de la D7 “[...estas herramientas se podían adaptar con facilidad a los niños/as...]”, por lo que se pudo diferenciar la situación vivida por quienes laboraban en instituciones públicas

En el caso de la situación de las docentes colombianas, comentaron que muchos de los padres decidieron adquirir nuevos equipos tecnológicos como tabletas o móviles gracias a las primas o bonos entregados por el gobierno, o lo que ocurrió en Chile que frente a las importantes brechas de recursos, los líderes locales de cada comuna otorgaron recursos tecnológicos a la mayor cantidad de alumnos posibles. Esto hace replantearse el nivel de influencia que tienen mucho de los “Gabinetes de infancia” a nivel central y local que supuestamente tienen la misión de coordinar, integrar y agilizar los servicios de todas las agencias, ya que si bien existió apoyo no contaron con la autonomía para destinar y habilitar recursos más eficaces y eficientes para los servicios a los niños. Esta es la gran deuda del nivel infantil y que debería ser atendida tanto a escala local, como regional.

Área 4. Garantías

Sub-área 4.1. Apoyo psico-emocional

Cuando se les pregunto a las participantes cómo fue el proceso de conciencia y de manejo con los estudiantes frente a la situación de nuevos cambios a la que se estaban afrontando, en general todas contestaron haber sentido miedo, y en particular la D4 manifestó que “[...estábamos en el aire, no sabíamos que hacer, por un lado, nos preguntaban los papás cosas que no sabíamos responder y por otro preguntábamos a nuestros directivos que hacer y ellos nos decían que debíamos esperar...]”, por lo que fue una situación llena de dudas e incertidumbre y se les hizo difícil no proyectarlo en los niños/as, porque todas manifestaron sentirse en una situación en la que solo se debía improvisar.

La sensación de inquietud era constante, donde no sabían qué medidas eran las apropiadas, solo se dedicaron a establecer nuevas estrategias pedagógicas donde pudieran integrar los contenidos de manera pertinente para todos los estudiantes siendo uno de los procesos más difíciles de compaginar, ya que el nuevo escenario al que debían adaptarse no solo le competía a los niños y niñas, sino que también hubo que hacer una integración de nuevos contenidos, actualizarse en la comprensión de nuevas plataformas y el reconocimiento de esos nuevos recursos como lo realizó la D8 “[...Creo que al principio me sentía capaz de hacer todas las cosas, hasta ahora. Pero cuando te decían que tenemos que hacer proyectos, presentar una cosa y otra es cuando una persona siente que ya no da más por la sobrecarga de trabajo...]” (D.8).

Además, las docentes coincidieron en que no hicieron un trabajo tan planificado, porque como era un ambiente de incertidumbre constante era mejor ir trabajando sobre la marcha. Una de las docentes comentó que en principio se realizaron reuniones virtuales de tiempos muy disminuidos, donde el objetivo principal era conversar: “[...era para saber cómo estaban ellos, para que se vieran con sus compañeros, para preguntarles ¿Cómo se sentían?]” (D.2).

Otra de las participantes señaló que para ella lo más complejo fue entregar una falsa seguridad a los padres de sus estudiantes, intentando dar una sensación de calma que ellos no encontraban en nadie. Era intentar dar respuestas a preguntas que no podían tener certeza: “[...seguíamos a la deriva, sin estar preparados para continuar así o s para volver a la presencialidad, la verdad no sabíamos nada, se venían muchos cambios, nadie sabe las consecuencias lo que sucedió en estos años de crisis...]” (D.3).

Evidentemente, este nuevo escenario hizo que los docentes tuvieran que afrontar todas las dificultades que se presentaron en el traspaso de la nueva realidad pedagógica. El impacto psicológico acarreó una serie de síntomas emocionales, desgaste anímico y la reestructuración de pensamientos para afrontar la nueva situación que se estaba viviendo a nivel mundial. Algunas de las docentes manifestaron sus vivencias: “[...En el caso mío, yo les digo que ha sido horrible (...) No logro sentirme a gusto con los cambios en el sistema, que un mes te decían; si vamos a tener clase presenciales y al otro mes te decían no, con las clases presenciales hay que volver a preparar todo, donde no tienes tiempo, ni ganas, ni cabeza, de repente no tienes materiales y la readaptación de los niños/as... es un caos...]” (D.3); “[todos se estaban preocupando de cómo se estaban sintiendo los niños/as, los apoderados/as pero de los docentes nadie se preocupó y empezamos a sentir mucha soledad...]” (D.3).

Sub-área 4.2. Percepción legal

Cuando la pandemia se desató, se tomaron decisiones inmediatas y se tuvo que modificar de manera drástica la forma en las que se desarrollaba la vida en ese momento. Educativamente, desde la experiencia de la D2, se modificaron los planes de estudio y actividades “[...creo que hemos visto que los aprendizajes son parciales y ahora somos muy generales, es muy difícil darle a cada cual cuando tiene su cita y la verdad creo que no se potenció como se hace de manera presencial...]”.

Respecto a índices de vulnerabilidad se debe tener en cuenta que antes del COVID-19, 18 países de América Latina el 47,2% de niños y adolescentes entre 0-14 años vivían en situación de pobreza, lo que implica que tanto ellos como sus familias han tenido que cargar con el peso de una red de seguridad social ineficaz y una desinversión a largo plazo en las escuelas, especialmente en los barrios vulnerables. Lo manifiestan claramente las docentes D2 y D7 quienes establecen concisamente que: “[...nosotros como latinoamericanos somos una población con mucha más vulnerabilidad que otros contextos (como el de Europa), con menos oportunidades, creo que justamente en eso claramente lo on-line nunca va a reemplazar lo presencial, es necesario restablecer esos vínculos, pero con más preparación...]”, “[...creo que tenemos que darnos cuenta de que como latinoamericanos no tenemos el mismo sistema de educación que el resto de los países desarrollados y eso nos afecta de manera muy profunda, más a los niños y docentes...]”.

En sí, dentro de los países más vulnerables o con desigualdades sociales más amplias la escuela juega un rol decisivo en lo que respecta a respuestas colaborativas y estructurales de un sistema social, siendo las encargadas de hacer frente a los obstáculos sistémicos y a paliar situaciones de inseguridad y pobreza, por lo que los sistemas deben trabajar de manera colaborativa y en este caso la escuela es el principal apoyo para disminuir brechas de rendimiento y económico. Muy claro queda con lo que manifiesta la D7 “[...una cosa es vivir y observar desde fuera y otra cosa es vivenciarlo porque hay que ser sinceros, en Latinoamérica o en nuestro país (Ecuador) existen muchos niveles y distintos tipos de sistemas educativos. En los centros particulares hay mucho cuidado mientras que en un fiscal hay una horrible realidad que viven a diario los niños/as criados por sus padres que en muchos casos no fueron ni a la escuela y claro, no conocen nada de eso, no se les puede pedir trabajo común, porque muchas veces buscan las ayudas sociales más que ese aprendizaje de calidad...]”.

La docente de Ecuador sostiene que todas las reestructuraciones e implementaciones deben ser prioridad de entes educativos gubernamentales (D.7) afirmando categóricamente que “[éste es el momento indicado para poder reestructurar todo lo que se ha estado haciendo mal por años]”. Desde la perspectiva de la D4 es esencial que se revise y se den ayudas a las diferentes comunas o ciudades menos privilegiadas, porque con la reciente crisis se ha logrado evidenciar que hay “[...políticas sin recursos que no son equitativas para todos los estudiantes y todo costo más y se respondió con improvisación...]”.

Sin embargo, dentro de la realidad colombiana se logró que todos los esfuerzos apuntaran a institucionalizar algunos procesos que no estaban institucionalizados para el fortalecimiento educativo e institucional como lo expresó la D6 “[empezamos a trabajar en ese mismo carril y todo con la misma intención y las mismas propuestas...]”.

4. Conclusiones

En base a los resultados obtenidos, se puede señalar la importante incidencia actual de la situación sanitaria en los sistemas educativos, consecuencias que son y serán indudablemente significativas, tanto a corto como a medio plazo y en todos los órdenes imaginables y en múltiples dimensiones del modo de vida tanto de las personas adultas en su bienestar socio-emocional (PNUD, 2020) como en desarrollo cognitivo y afectivo de los niños y niñas de primaria infancia (Arteaga González et al., 2018). En lo que respecta a los hallazgos del grupo focal, las respuestas de las participantes dieron pie para ahondar y conocer la realidad que llevaron a cabo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, mismos que al ser carentes de un ambiente educativo propicio, que en muchos casos se perdía la esencia de lo que se deseaba alcanzar, estos serán presentados en cuatro áreas, las mismas que fueron contempladas en la matriz de preguntas.

La gestión respecto a la comunicación frecuente entre la comunidad y las familias fue una de las mayores ventajas que provocó la pandemia, sobre todo en los primeros niveles educativos donde el trabajo fue a la par, por lo que el apoyo entre tutores y familias afianzó roles de comunicación e interacción, logrando convertirse en una gran aliada en la promoción del crecimiento de los estudiantes: entre mayor complicidad exista entre las escuelas y las familias mayor capitalización de los aprendizajes.

Como es sabido, los entornos eficaces de aprendizaje deben considerar un enfoque sistémico para poder promover el bienestar emocional, social y académico de los estudiantes. No obstante, desde esta investigación se pudieron observar importantes falencias que existen en la implementación de los sistemas integrales de apoyo dentro de las escuelas que imparten el nivel de Educación y Atención de la Primera Infancia (EAPI) coincidiendo con las propuestas de Concha-Díaz et al. (2019,2021,2022) quienes sostienen que dentro de la región deben seguir haciendo esfuerzos para garantizar una educación de calidad para todos y todas y muchos de los desafíos están relacionados con las competencias adquiridas dentro de la formación inicial de los docentes, concretamente en lo que respecta a especificidades como las de Tecnologías de la información y la comunicación Fernández-Batanero et al. (2022).

Si bien, los sistemas regionales y nacionales intentaron suplir el acceso con inversiones y ayudas, como las llevadas a cabo en Chile, fueron solo acciones temporales y mucho de los dispositivos o las ofertas en los planes de internet fueron hasta el fin de la pandemia o hasta el inicio de la presencialidad. En este sentido, se hace urgente atender estas disparidades y poner principal atención a la mejora de la conectividad en zonas rurales, pudiendo establecerse mayores alianzas entre el sistema público y el privado con el fin de crear colaboraciones para la conectividad y mayores espacios.

Desde luego, los más observados y cuestionados frente a la manera de sobrellevar la realidad educativa en el contexto de crisis, fueron los docentes, la pandemia entregó la posibilidad de construir un nuevo escenario pedagógico, donde la innovación pedagógica jugó un rol fundamental, los docentes se vieron en la obligación de realizar formaciones sobre la marcha y tomar decisiones eficaces respecto a la digitalización, adaptando tanto sus metodologías de enseñanza como los procesos que desarrollaban según los requerimientos sociales y emocionales emergentes, esto, con el fin de dar un cambio de forma y de fondo a su enseñanza (Guamán-Guaya et al., 2022).

Sin embargo, dentro del GF se pudo conocer la realidad que manifiestan las participantes en relación a la manera de llevar los procesos de enseñanza-aprendizaje, mismos que al ser carentes de un ambiente educativo propicio, se perdía la esencia de lo que se deseaba alcanzar.

En este punto es importante recalcar el papel que jugó la educación remota en la digitalización acelerada. Si bien el uso de las TIC en el aula es un tema de amplio debate, en época de pandemia se convirtió en el medio más idóneo para saber llegar a los estudiantes (OEI, 2020). Ante ello, se considera necesario que las escuelas cuenten con las herramientas necesarias y adecuadas para fortalecer los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en el aula.

Por lo demás, el uso prioritario de las tecnologías de aprendizaje, deja en evidencia una importante “brecha digital” existente entre estudiantes de más y menos recursos, que a su vez provoca la carencia de aprendizajes significativos importantes (Cornejo-Chávez *et al.*, 2021).

En sí, la tarea pendiente en este caso está en poder rediseñar los espacios de trabajo, visibilizando los roles actuales y la importancia de la docencia dentro de las sociedades, el poder incrementar la profesionalidad docente posibilitará a que la calidad de vida mejore y los actuales estados emocionales, cargados de agotamiento y con poca satisfacción laboral (Bravo, 2015 y Arteaga *et al.*, 2018) sean distintos y mejores, pudiéndose crear entornos educativos prósperos e imprescindibles para crear escuelas más sostenibles (Pulido, *et al.*, 2020).

Por tanto y considerando esta realidad, resulta esencial que dentro de los esfuerzos de los países existan políticas más sólidas, con financiación y coordinación de servicios para hacer frente a situaciones riesgosas, donde los líderes estatales y locales puedan responder a las necesidades inmediatas de los estudiantes y las familias y de apoyar a los profesores en su quehacer cotidiano.

En este punto, es de vital importancia recalcar que se han logrado cumplir de forma satisfactoria con los objetivos propuestos en la investigación, ya que además de presentar de forma sintética tanto el trabajo pedagógico que el profesorado llevó a cabo en el contexto de la pandemia como los diferentes factores que facilitaron u obstaculizaron el desarrollo de los procesos de enseñanza se pueden reconocer algunas de las limitaciones del presente artículo donde se destaca que al ser un estudio de participación voluntaria el número de participantes limita la generalización de los resultados en los tres países donde se desarrolló el estudio.

Sin embargo, como futuras proyecciones y siguiendo a Concha-Díaz *et al.* (2022) y Guamán-Guaya *et al.* (2022), sería interesante proponer el diseño de un eficiente plan de formación inicial del profesorado, considerando que existen muchas falencias en áreas básicas como el uso y manejo de TIC que dejó en evidencia el carente uso de herramientas esenciales que les permitan enfrentarse a situaciones como las vividas durante la crisis sanitaria.

Finalmente, es importante considerar que el escenario de la pandemia dio paso a poder replantearse la manera en que se organizan los sistemas educativos, la transformación existente a la nueva normalidad ha sido un gran desafío a nivel mundial, las vivencias de los docentes visibilizaron la necesidad urgente de cambiar el modelo de escuela, donde la principal enseñanza fue que en tan solo unos días se tomaron decisiones que tardaron años en realizarse, por lo que el siguiente paso es en poder realizar nuevos marcos educativos y configurar la escuela favoreciendo la oferta formativa. El acercamiento gubernamental y compromisos con la educación de cada país será la base para que prevalezcan la calidad y la equidad en sus sistemas y aprendiendo de lo sucedido ese rediseño está dado.

Referencias bibliográficas

- Arteaga, P., Hermosilla-Ávila, A., Mena, C. y Contreras, S. (2018). Una Mirada a la Calidad de Vida y Salud de las Educadoras de Párvulos. *Ciencia & trabajo*, 20 (61), 42-47. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492018000100042>.
- Banco Mundial. (2020). Impacto en la educación y respuesta de política pública. Banco Mundial, <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33696>
- Bravo, A. (2015). Formación especializada del educador de párvulos y calidad educativa del ambiente en salas del nivel sala cuna. *Revista de Investigación*, 39(86),63-82, http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142015000300004&lng=es&tlng=es
- Creswell, J. (2014). *Research design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- CEPAL. (2020). Tiempo de trabajo no remunerado según ingresos propios por sexo. Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe. <https://oig.cepal.org/es/indicadores/tiempo-trabajo-no-remunerado-segun-ingresos-propios-sexo>
- COE. (2020). *Resoluciones de la sesión 15 de marzo de 2020*. Quito. <https://www.gestionderiesgos.gob.ec/resoluciones-coe/>
- Concha-Díaz, V., Bakieva, M., y Jornet, J. M. (2019). Sistemas de atención a la educación infantil en América Latina y El Caribe (ALyC). *Publicaciones*,49(1), 113–136. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9857>
- Concha-Díaz, V., Jornet Meliá , J. M., y Bakieva, M. (2021). La formación inicial de docentes de educación infantil en América Latina y El Caribe y su relación con el valor social objetivo de la educación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(89), 369-394. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v26n89/1405-6666-rmie-26-89-369.pdf>
- Concha-Díaz, . V., Jornet Meliá , J. M., y Bakieva Karimona , M.(2022). Panorama general sobre formación inicial y empleabilidad de Docentes de EAPI en Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 75–93. <https://doi.org/10.6018/reifop.531401>
- Cornejo-Chávez, R., Araya-Moreno, R., Vargas-Pérez, S. y Parra-Moreno, D. (2021). La educación emocional: paradojas, peligros y oportunidades. *Revista Saberes Educativos*, (6), 1-24. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60681>
- Cotino, L. (2020). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos de coronavirus. *Revista de educación y derecho*, (21), 1-29. <https://doi.org/10.1344/REYD2020.21.31283>
- Darling-Hammond, L. y Oakes (2019). *Preparando maestros para un aprendizaje más profundo*. Learning Policy Intitute

- Escobar, J. y Bonilla, F. (2017) Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67. [http://sacopsi.com/articulos/Grupo%20focal%20\(2\).pdf](http://sacopsi.com/articulos/Grupo%20focal%20(2).pdf)
- Fernández-Batanero, J.M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J. y García-Martínez, I. (2022). Digital competences for teacher professional development. *Systematic review, European Journal of Teacher Education*, 45(4), 513-531. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827389>
- Guamán-Guaya, B., Calatayud, A., y Sánchez-Delgado, P.(2022). Criterios propuestos para seleccionar metodologías de enseñanza en Ecuador a partir del análisis de grupos focales con docentes de bachillerato. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*,26(3),526-546. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.21487>
- Hennink, M. (2007). *International Focus Group Research: A Handbook for the Health and Social Sciences*, Cambridge University Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista L.(2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Hodges, Ch., Moore,S., Locke, B., Trust, T. y Bond, A. (2020).The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. EDUCAUSE. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- IESALC (2020). COVID-19 y educación superior. De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. <http://www.iesalc.unesco.org/2020/04/14/iesalc-insta-a-los-estados-a-asegurar-el-derecho-a-la-educacion-superior-en-igualdad-de-oportunidades-ante-el-covid-19/>
- Katz, R., Jung, J. y Callorda, F. (2020). *El estado de la digitalización de América Latina frente a la pandemia del Covid-19*. América Latina. CAF.
- Myers, G y Macnaghten (1999). Can focus groups be analysed as talk?, Editors: Ros Barbour, Jenny Kitzinger in *Developing Focus Group Research: Politics, theory and practice* (pp.173–185) Publisher: Sage
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2019). Educación inicial. <https://mineducacion.gov.co/portal/educacion-inicial/>
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2020). Impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/08/EstudioMineduc_bancomundial.pdf
- Ministerio de Educación de Ecuador (2020). *Plan Educativo Aprendamos juntos en casa. Lineamientos, ámbito pedagógico curricular*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/09/Lineamientos-Plan-Educativo-Aprendemos-juntos-en-casa-Ciclo-Sierra-Amazonia.pdf>
- Moreno-Correa, S. (2020). La innovación educativa en los tiempos del coronavirus. *Salutem scientia Spiritus*, 6(1), 14-26.<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1087909>
- Murillo, F y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1),11-13. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-73782020000100011&script=sci_arttext
- Nieto, Y. y Cruz, C. (2022). ¿Estrategias para el aprendizaje o para la conectividad? Estudio de caso de las estrategias aplicadas de un colegio distrital de Bogotá D.C. durante la pandemia. *Revista Panorama*, 16 (30), 61-79. <https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/view/3069>
- OEI. (2020). *La OEI ofrece acceso libre a recursos educativos y culturales a administraciones públicas, docentes, estudiantes y familias*. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/noticias/la-oei-ofrece-acceso-libre-a-recursos-educativos-y-culturales-a-administraciones-publicas-docentes-estudiantes-y-familias>

- OMS. (2020). Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la Covid-19 celebrada el 11 de marzo de 2020. <https://www.who.int/es/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Pedró, F. (junio, 2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: Efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, 36(1), 1-15. <https://www.fundacioncarolina.es/covid-19-y-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe-efectos-impactos-y-recomendaciones-politicas-2/>
- Pulido, C., Ancheta, A. y Lázaro, L. (2020). El derecho a la salud y el derecho a la educación en tiempos de Covid-19. *Educazione, didattica e comunità*. Universidad de Valencia. https://www.researchgate.net/publication/347511836_El_derecho_a_la_salud_y_el_derecho_a_la_educacion_en_tiempos_de_Covid-19
- PNUD (2020). El coronavirus y los retos para el trabajo de las mujeres en América Latina. Serie de documentos de política pública. <https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/en/home/>
- Robeyns, I. (2006). Three models of education: Rights, capabilities and human capital. *Theory and Research in Education*, 4(1), 69–84. <https://doi.org/10.1177/1477878506060683>
- Rolla, M. & Rivadeneira, M. (2008). ¿Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad? *Revista En Foco* (76), 3-8. <https://educra.cl/wp-content/uploads/2014/11/11-nov-por-que-es-importante-y-como-es-una-educacion-preescolar-de-calidad.pdf>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*, Morata.
- Subsecretaría de Educación Parvularia, S. (2020). *Orientaciones al sistema de Educación Parvularia en contexto COVID-19*.
- UNESCO (2015) *Informe de la Educación para Todos en el Mundo*. Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>
- UNESCO (2020). *Plataformas y herramientas de aprendizaje nacionales*. <http://en.unesco.org/covid19/educationresponse/nationalresponses>

Anexo 1

Guión de preguntas de la entrevista semiestructurada

1.1. Comunicación con los padres

1.1.1. ¿Como fue el proceso de comunicación con los padres de sus estudiantes?

1.1.2. ¿En general el tipo de trabajo que los padres han realizado cual ha sido??

1.1.3. ¿Existió alguna diferencia entre los niños y niñas que estaban acompañados y el que no?

1.2. Interacción con los estudiantes

1.2.1. ¿Cómo fue el proceso de enfocar o poner al tanto al estudiante de la situación que se está viviendo?

2. Directrices institucionales

2.1. Acompañamiento

2.1.1. ¿Los entes gubernamentales de su región o ciudad les otorgaron alguna ayuda educativa en el confinamiento?

2.1.2. Por lo que nos han comentado, algunas entidades gubernamentales estuvieron presentes en este proceso de cambio educativo. Ahora, nos gustaría conocer si la institución educativa donde laboran les otorgó algún tipo de acompañamiento.

2.1.3. ¿Los padres de familia les otorgaron algún tipo de apoyo desde los hogares?

2.1.4. Finalmente ¿qué tipo de apoyo existía entre colegas?

3. Enseñanza-Aprendizaje

3.1. Didáctica

3.2. Recursos didácticos

3.1. Didáctica

3.1.1. ¿Qué método consideró el más pertinente para la enseñanza y aprendizaje de los niños/as a su cargo?

3.1.2. Al aplicar una metodología de enseñanza se requiere del desarrollo de actividades didácticas, hablemos sobre qué actividades didácticas desarrollaron durante el tiempo de pandemia

3.1.3. ¿Qué hacía cuando los niños/as no podían conectarse a su clase?

3.2. Recursos

3.2.1. En el apartado anterior se habló de las actividades desarrolladas, en este momento nos gustaría conocer ¿qué recursos consideraron para llevar a cabo las actividades que nos mencionaron?

3.2.2. Adicional a estos recursos ¿recurriste a algún otro tipo?

3.2.3. El uso de las TIC requiere de conexión wifi ¿tanto tú como los niños/as tuvieron facilidad en cuanto a conexión a internet?

3.2.3. Finalmente ¿cuál es tu opinión sobre el uso de las TIC para la enseñanza?

4. Actitud

4.1. Percepción psico-emocional

4.2. Percepción legal

4.1. Percepción psico-emocional

4.1.1. ¿Cómo fue el proceso de poner al tanto a los estudiantes frente a la situación que se estaba viviendo?, teniendo en cuenta la edad de ellos y la diferencia entre lo presencial y lo virtual.

4.1.2. ¿Cómo fue el proceso de centrar al estudiante en esa situación? Si para los adultos fue difícil, como fue el proceso de asimilación de parte de los niños/as ¿Cómo sintieron a sus estudiantes a nivel emocional?

4.1.3. ¿Han sentido que su salud emocional se ha visto afectada (o puesta a prueba), en este proceso de adaptación?

4.2. Percepción legal

4.2.1. Creen en esa vulnerabilidad de los niños en que no estén asistiendo a clase y que se está haciendo las clases de una manera virtual, ¿Es lo más oportuno? O ¿Crean que efectivamente el tema de la virtualidad en el fondo da la capacidad para suplir esos acuerdos y que es la mejor opción, donde el cierre de los colegios ayuda? o ¿Crean que los niños deberían volver al colegio?

4.2.2 ¿Crees que con la pandemia y la situación se han ido modificando las condiciones para mejorar los sistemas educativos actuales de cada uno de los países de la región?