

Fecha de recepción: 01/04/2022

Fecha de aprobación: 27/05/2022

El rol del docente en el aprendizaje preescolar del lenguaje y la comunicación durante la pandemia por COVID-19.

The role of the teacher in preschool learning of language and communication during the COVID-19 pandemic.

Marcela Bobadilla Gómez

Resumen

La pandemia por COVID-19 ha alejado a los niños de las aulas, y ha conminado a cambiar la educación, a la modalidad a distancia, que limita las condiciones de aprendizaje adecuadas al desarrollo de los párvulos en edad preescolar. Esta investigación se realizó desde el paradigma interpretativo, con una metodología cualitativa basada en el método de grupo focal, se desarrolló con diseño de un estudio exploratorio. Se trata de un trabajo acerca del rol del docente en el aprendizaje infantil del lenguaje y la comunicación durante la pandemia. A partir del análisis de las vivencias compartidas por las docentes participantes en el estudio se puede concluir que es necesaria una revalorización del carácter humanista y constructivista del maestro, que debe ser capaz de dar orientación pedagógica a los padres, superar sus propias limitaciones e innovar para poner a los niños en el centro de las influencias educativas e intervenciones

didácticas, como un mediador entre sus necesidades cognitivas y socioemocionales, los contenidos, los aprendizajes esperados, la tecnología y las circunstancias.

Palabras clave: Docente de preescolar, Educación de la primera infancia, Lenguaje, Comunicación.

Abstract

The COVID-19 pandemic has distanced children from the classroom, and has led to change education, to the distance modality, which limits the appropriate learning conditions for the development of preschool children. This research was carried out from the interpretive paradigm, with a qualitative methodology based on the focus group method, it was developed with an exploratory study design. This is a work about the role of the teacher in

Licenciada en Educación Preescolar. Máster en Ciencias de la Educación por la Universidad Digital del Estado de México. Subdirectora Escolar de Jardín de Niños del Estado de México. Estudiante en el Instituto Universitario Internacional de Toluca, México. <https://orcid.org/0000-0003-1449-9298>, elenita.mt634@gmail.com

children's learning of language and communication during the pandemic. From the analysis of the experiences shared by the teachers participating in the study, it can be concluded that a reevaluation of the humanistic and constructivist character of the teacher is necessary, who must be able to give pedagogical guidance to parents, overcome their own limitations and innovate to put children at the center of educational influences and didactic interventions, as a mediator between their cognitive and socio-emotional needs, content, expected learning, technology and circumstances.

Keywords: Preschool Teacher, Early Childhood Education, Language, Communication.

Introducción

La educación preescolar de los niños y las niñas, que abarca las edades entre los tres y los cinco o seis años (según el sistema educativo de cada país), constituye la base para la comprensión del mundo y la construcción de conocimientos en etapas posteriores de escolarización. En función de ello, este nivel educativo necesita de profesionistas especializados, capaces de proporcionar las experiencias adecuadas a su edad, que estimulen su aprendizaje, autonomía y autoconfianza, los preparen para que ingresen a la educación primaria y les propicien afianzar procesos que posteriormente utilizarán durante toda su vida (Pinto y Misas, 2014).

La necesidad de distanciamiento social para preservar la salud de alumnos y personal educativo durante la pandemia de COVID-19, ha impactado severamente todos los sistemas y niveles educativos a nivel global. En el caso de la educación preescolar, según un informe de UNICEF publicado en agosto de 2020, la migración de modalidad, de una educación presencial a una modalidad a distancia ha afectado a alrededor del 70% de los niños (120 millones), que no pueden acceder a ella por problemas de conectividad y carencia de

dispositivos, pero también por la falta de programas y materiales para esta modalidad de aprendizaje específicamente en este nivel (UNICEF, 2020).

Una de las primeras medidas tomadas por la Secretaría de Educación Pública de México (SEP), fue la interrupción en marzo de 2020 de las actividades presenciales de más de treinta millones de alumnos de educación básica y media superior en cerca de 254 mil planteles. Con esta medida, se calcula que poco más de 1.6 millones de docentes debieron ajustar los procesos de enseñanza y terminar el ciclo escolar, mediante la educación a distancia (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020, p. 6).

En ese contexto, comienza a implementarse en ese mes de marzo una estrategia nacional denominada "Aprende en Casa", dirigida a guiar los aprendizajes de los estudiantes, desde sus hogares, mediante la transmisión de teleclases (SEP, 2020). Después de las vacaciones escolares de diciembre de 2020 y hasta abril de 2021 serían "Aprende en Casa II", y de abril hasta finalizar el ciclo escolar 2020-2021 se convertirían en "Aprende en casa III". Esta programación continua de teleclases estructuró su parrilla para preescolar según los aprendizajes esperados definidos en los

programas de la SEP Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación (SEP, 2017), y se convirtió en la guía fundamental de trabajo didáctico a distancia para los docentes de este nivel. El gobierno también lanzó la iniciativa de la Escuela Mexicana virtual por medio de Google para la Educación, que ofrece el servicio al sector básico público, teniendo como prioridad al nivel primaria.

Sin embargo, muy poco se ha sistematizado acerca de las vivencias de los docentes de preescolar mexicanos y el papel que han desempeñado en el aprendizaje infantil, durante la pandemia por COVID-19, particularmente en el desarrollo del lenguaje y la comunicación.

Un artículo de difusión publicado por Lica (2020), se concentra en el análisis de la política seguida por las autoridades educativas en respuesta a la pandemia, su viabilidad pedagógica y su efectividad en el nivel de preescolar. La autora sustenta que los docentes han querido llevar la escuela a casa a través de la educación a distancia, con la misma carga y contenidos curriculares que en la educación presencial, en lugar de concentrarse en las necesidades emocionales que afectan la salud mental de los alumnos. Así afirma que:

Se ha olvidado que en preescolar es primordial el trabajo con contenidos que favorezcan competencias de lenguaje oral, aprendizajes que desarrollen habilidades de carácter personal como la autonomía y confianza, por ejemplo, así como las capacidades sociales, artísticas y lúdicas que impliquen el movimiento y que los docentes orientan con materiales específicos, en

lugares específicos, con estrategias específicas. (Lica, 2020, párrafo 13)

En un artículo publicado por Bello (2021), la autora rescata valiosos testimonios sobre las jornadas de práctica pedagógica en las aulas preescolares en tiempos de pandemia, que señalan la escasa atención prestada al temor y el estrés de las docentes ante la incertidumbre de la nueva situación y que “algunos estudiantes de los jardines de niños no tengan acceso a los medios para integrarse a la sesión de sus clases, seguido de la poca posibilidad de interactuar con ellos y de observar sus actitudes” (Bello, 2021, sección de retos del aprendizaje, párrafo 3). Al respecto, si bien no hemos encontrado datos estadísticos desglosados por niveles educativos, que establezcan la cantidad de niños mexicanos en edad preescolar que han sido afectados en su continuidad de estudios por la educación a distancia durante la pandemia, sí se ha reconocido que han sido los más afectados (Martínez, 3 de enero de 2022).

El carácter esencial de la comunicación, la actividad lúdica, la interacción con sus iguales y la exploración activa del entorno bajo la guía del maestro en el aprendizaje y desarrollo del niño en las etapas iniciales de la vida, emana de los modelos y teorías de “clásicos” de la educación preescolar, como Federico Froebel, Olive Decroly y María Montessori, o de la teoría de los estadios del desarrollo cognitivo de Jean Piaget, los postulados del enfoque histórico-cultural de Lev Vygotski, o bien de los modelos constructivistas de aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner y de aprendizaje significativo de David Ausubel (Schunk, 2012).

En el caso del enfoque histórico-cultural, Vygotsky (1995) se centra en el desarrollo

del individuo como resultado de un proceso de aprendizaje social, en el que el lenguaje desempeña un papel esencial (Dávila et al. 2019). Este enfoque permite entender el rol del docente en el tránsito del niño a través de la Zona de Desarrollo Próximo, como una mediación pedagógica que guía el proceso de aprendizaje con estrategias que le ayudan a manipular activamente los contenidos (fase externa) y le apoyan en su organización en el proceso de desarrollo del pensamiento y el lenguaje (fase interna o internalización).

Los resultados de las investigaciones realizadas en el campo de las neurociencias, como uno de los ámbitos científicos de mayor influencia, en cuanto a comprensión del neurodesarrollo en la primera infancia, resaltan que es la etapa del ciclo de vida donde se consolidan las estructuras neurofisiológicas que darán soporte a los procesos psicológicos superiores:

Las primeras experiencias estimulantes a las que el sujeto y su cerebro se ven expuestos conforman los mapas o las redes neuronales que van a determinar las diferentes funciones psicológicas superiores. Son los estímulos del medio los que provocan un entramado más complicado de células nerviosas, así como también una abundante formación de sinapsis más complejas y numerosas. (Gutiérrez y Ruiz, 2018, p. 40)

En desarrollos teóricos de corte constructivista, se ubica la interpretación de Parra (2010), quien define el rol del docente como una mediación, entendida como el acompañamiento de los docentes a los alumnos con diversas formas de prácticas pedagógicas y métodos de enseñanza, que intervienen entre el conocimiento científi-

co, la realidad cognoscitiva y cultural del alumno.

La educación preescolar en México parte de un pensamiento humanista, que concibe al niño y la niña como sujeto de derechos, capaces de desarrollarse de manera integral, a partir del reconocimiento de sus características y potencialidades en proyectos pedagógicos adecuados a los requerimientos de esta etapa de la vida (SEP, 2011, 2017). Esta forma de comprender a los niños y las niñas define nuevos roles para los docentes que se dedican a la educación de la infancia en este nivel del sistema educativo mexicano, así como nuevas formas de vincularse con los padres y la comunidad.

Los programas de estudio de preescolar (SEP, 2011, 2017) organizan esos proyectos pedagógicos en espacios, tiempos y aprendizajes esperados, que tienen en cuenta las características del desarrollo del niño y la niña en esta etapa. Además, orientan las estrategias necesarias para establecer vínculos entre la familia y el jardín infantil, con el fin de asesorar a padres y madres sobre las buenas prácticas para el fortalecimiento de los derechos, el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños y las niñas.

Una de las actividades principales del docente de preescolar según estos documentos, se centra en la observación y seguimiento al desarrollo del niño y la niña, de acuerdo con sus propias características y ritmos de aprendizaje. El seguimiento se entiende como un proceso integral, que debe hacerse en situaciones cotidianas no instrumentalizadas, basadas en un acompañamiento continuo, sistemático e intencional (SEP, 2011, 2017).

Según se expresa en el Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación básica. Preescolar (SEP, 2011), el papel del educador consiste en propiciar experiencias que fomenten diversas dinámicas de relación en el grupo escolar, identificar los intercambios que surgen por iniciativa de los infantes e intervenir para alentar su fluidez y sus aportes cognitivos. Este mismo enfoque del rol de la educadora se mantiene en el documento Aprendizajes Clave para la Educación Integral (SEP, 2017), que representa la concreción actual del planeamiento pedagógico que propone el Modelo Educativo en México, por lo cual es la guía para el desempeño de las docentes en este nivel educativo.

Por su parte, ese documento define que en el Campo de Formación Académica Lenguaje y Comunicación “los aprendizajes esperados se centran en favorecer que los niños desarrollen sus habilidades para comunicarse a partir de actividades en las que hablar, escuchar, ser escuchados, usar y producir textos con intermediación de la educadora tenga sentido” (SEP, 2017, pp. 192-193). Para lograr esos propósitos, se plantea que el docente sea un mediador profesional, cuya principal función es:

Contribuir con sus capacidades y su experiencia a la construcción de ambientes que propicien el logro de los aprendizajes esperados de los estudiantes y una convivencia armónica entre todos los miembros de la comunidad escolar, en ello reside su esencia. (SEP, 2017, p. 118)

Las necesidades del desarrollo del alumno en esta etapa de la vida, apuntan a que el paso a la educación a distancia durante la pandemia por COVID-19, y la urgencia de dar continuidad al proceso de enseñanza

aprendizaje (tal y como sucedió en todos los niveles del sistema educativo), han tenido que producir una reelaboración del rol del docente de preescolar en el aprendizaje infantil en todas sus dimensiones, pero en particular en la del lenguaje y la comunicación. De acuerdo con lo anterior, las preguntas de investigación que se plantearon en este estudio fueron las siguientes: ¿Cómo el docente de preescolar ha guiado el aprendizaje del lenguaje y la comunicación de sus alumnos en la educación a distancia durante la pandemia por COVID-19?, ¿Cómo ha reelaborado su rol como agente educativo de niños y niñas de edad preescolar en estas condiciones?

En correspondencia con las interrogantes expuestas, el objetivo de la investigación de la que parte este artículo fue reflexionar acerca del rol que ha desempeñado el docente de preescolar en el aprendizaje infantil del lenguaje y la comunicación durante la pandemia por COVID-19, a partir de sus propias voces.

Material y métodos

La investigación realizada se centró en la categoría analítica Rol del docente en el aprendizaje infantil del lenguaje y la comunicación, que para los efectos de esta investigación, y tomando como referencia los términos de los programas educativos vigentes en México para el nivel de educación preescolar, se define como: un mediador en el aprendizaje del lenguaje y la comunicación, cuya función es guiar a sus alumnos hacia el logro de los aprendizajes esperados, para que desarrollen habilidades de comunicación a partir de actividades en las que hablen, escuchen, sean escuchados, usen y produzcan textos en ambientes de aprendizaje que propicien una convivencia armónica entre los alum-

nos, la escuela y la familia.

Esta categoría se estudió tomando en consideración dos subcategorías:

- Actividades para el logro de los aprendizajes esperados de los alumnos en el lenguaje y la comunicación
- Creación de ambientes de aprendizaje que propicien la convivencia armónica entre los alumnos, la escuela y la familia.

El tipo de investigación fue exploratorio, pues se centró en examinar un problema poco estudiado, ya que la pandemia por COVID-19 aún se encuentra en pleno desarrollo y el regreso a clases presenciales en México sigue expuesto a los altibajos de los niveles de contagio. Tampoco se pretendió arribar a conclusiones generalizables a otros contextos o docentes, sino describir e interpretar, a partir de las reflexiones de los docentes de preescolar incluidos en la muestra de este estudio de corte cualitativo, acerca del papel que han desempeñado en el aprendizaje del lenguaje y la comunicación de sus alumnos desde el inicio de la pandemia. Si bien, se esperaba que estas reflexiones tuvieran un carácter retrospectivo, las mismas adque-

ren hoy un sentido prospectivo, en relación con el cómo han reelaborado su rol docente en la educación a distancia y las mejores prácticas que esperan recuperar al regresar a las aulas.

Estas circunstancias no solo definen el tipo de investigación, sino también su alcance y diseño metodológico. El estudio se realizó en el periodo que abarca el ciclo escolar 2020-2021, y por la posibilidad de la investigadora de acceso al campo, se definió como unidad de observación a los docentes del Jardín de niños “Jaime Nuno”, del Municipio Santa María Rayón, Estado de México, México.

Este Jardín de niños se encuentra ubicado en un entorno socioeconómico calificado de nivel medio, con muy baja marginación. Entre los padres de familia predominan los empleos de oficina o de obreros, con ingresos medios, mientras que las madres en su mayoría son amas de casa, por lo cual se esperaba que las carencias de recursos y acceso a las tecnologías imprescindibles para garantizar la asistencia de los niños a las clases en línea, así como la disponibilidad de tiempo para apoyarlos en las tareas escolares, no serían de mayor significación en el estudio.

Durante el ciclo escolar 2020-2021, el Jar-

Tabla 1.

Matrícula del Jardín de Niños “Jaime Nuno”, ciclo escolar 2020-2021

Grado	Matrícula	% de la matrícula total	Edades al inicio del ciclo
Primero	19	6.6	3 años
Segundo	128	44.6	4 años
Tercero	140	48.8	5 años
Total	287	100	

Nota: Elaboración propia a partir de los datos de la Subdirección Escolar.

Para atender esta matrícula, el Jardín cuenta con 12 docentes frente al grupo que constituyen la población en estudio: un docente en primer grado, cinco en segundo y seis en tercero. Solo dos docentes son del sexo masculino. El equipo de trabajo se compone además de tres directivos (una directora, una subdirectora académica y un subdirector de gestión), cuatro promotores (de artes, educación física, inglés y salud), tres niñeras que trabajan las manualidades

con los niños, y tres hombres que hacen los trabajos de intendencia. Como se muestra en la Tabla 2, sus características profesionales son adecuadas a los requerimientos de este nivel educativo, pues acumulan una amplia experiencia de trabajo en el sector: todos los docentes cuentan con educación superior en carreras afines y las niñeras tienen la formación técnica requerida para el puesto de trabajo.

Tabla 2.

Características del personal educativo del Jardín de Niños “Jaime Nuno”, ciclo escolar 2020-2021

Formación académica	Años de servicio	Edad
Lic. en Administración Escolar (directora)	35	56
Maestría en Educación	9	48
Maestría en Ciencias de la Educación	8	34
Lic. Educación Preescolar	33	55
Lic. Educación Preescolar	11	34
Lic. Educación Preescolar	29	51
Lic. Educación Preescolar	6	28
Lic. Educación Preescolar	22	43
Lic. Psicología	5	32
Normal Elemental	37	57
Lic. Lenguas	7	32
Lic. Educación Especial	17	42
Lic. Pedagogía/Técnico en Música	10	37
Carrera Técnica/Niñera	23	46
Bachillerato/Niñera	31	58
Secundaria/Niñera	31	60
Promedio	19.6	44.6

Nota: Elaboración propia a partir de los datos de la Subdirección Escolar

El diseño metodológico del estudio se insertó en el marco del paradigma interpretativo, con una metodología cualitativa basada en el método de grupo focal. En la aplicación del método, se buscó comprender el rol del docente de preescolar en el desarrollo del lenguaje y la comunicación de los niños durante la pandemia por COVID-19 desde la perspectiva de los propios docentes, explorando sus opiniones y vivencias, sobre la base de los aportes de los miembros del grupo (Martínez, 2004; Prieto y March, 2002). La oportunidad que ofrece este método para el logro de los objetivos de investigación planteados radica en que “se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto” (Martínez, 2004, p. 170).

El grupo focal se realizó en septiembre de 2021, en tiempos de la pandemia por COVID-19, por lo que se optó por el grupo focal online (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013), mediante video conferencia en la plataforma Zoom, de Zoom Video Communications, Inc. Esta modalidad debe limitar el número de participantes a cuatro o cinco, para asegurar que “todos tengan la oportunidad de expresar su opinión, mantenerse activos durante las conversaciones y reducir la presión sobre el moderador” (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013, p. 12).

Para la selección de los integrantes del grupo focal, se empleó el método de muestreo estructural, no basado en la probabilidad (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013; Prieto y March, 2002), por lo que la muestra utilizada no tiene representatividad estadística, lo que es coherente con los propósitos y alcances de la investigación. Se eligió este tipo de muestreo para que las característi-

cas de los participantes representaran a su población de referencia, es decir, con el propósito de que sus opiniones y puntos de vista se acercaran lo más posible a los del resto de los docentes y fueran relevantes para el estudio.

Los criterios de inclusión fueron:

- a. La disposición voluntaria del docente para participar en el estudio;
- b. Que el docente tuviera la información necesaria, considerando:
 - La experiencia acumulada como docente en la educación preescolar, y
 - Que se hubiera mantenido desarrollando las clases a distancia en ese nivel durante la pandemia por COVID-19;
- c. Que se desempeñara como docente en el tercer año de preescolar, último de este nivel educativo, al que entran los niños con cinco años y salen con seis. Para definir este criterio se tomó como base la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, según la cual, a esta edad el niño ya es consciente del lenguaje, su egocentrismo va desapareciendo y muestra gran interés por entablar una conversación (Cárdenas, 2011; Rodríguez, 1999). El desarrollo del lenguaje y la comunicación que logre el niño en este grado, lo preparará para incorporarse a la Educación Primaria y, según investigaciones de Cohen (2017), marcará su desarrollo psicosocial durante el transcurso de la vida (pp. 16-22).

A partir de estos criterios y la limitación de la modalidad de grupo focal en línea antes mencionada, la muestra estuvo integrada por cinco docentes del sexo femenino, que trabajan con el tercer grado de preescolar del Jardín de Niños “Jaime Nuno”, del

Municipio Santa María Rayón, Estado de México, México.

El grupo focal fue dirigido por la investigadora, en calidad de moderadora, para generar información a partir de preguntas guía, relacionadas con la categoría y subcategorías de análisis. Las preguntas guía para el grupo fueron las siguientes:

1. ¿Cómo hemos guiado el aprendizaje de nuestros alumnos en el trayecto formativo de Lenguaje y Comunicación en la educación a distancia en tiempos de pandemia por COVID-19?
2. ¿Cuál ha sido nuestro papel con los padres de familia?
3. ¿Cómo hemos vivido nuestro rol como docentes de preescolar?, ¿cómo lo entendemos en estas circunstancias?, ¿cuánto ha cambiado?, ¿por qué?

La sesión del grupo fue grabada en audio y video (con la aprobación previa de los participantes), ya que este registro, además de facilitar la organización y el análisis del material, aporta también el contexto en que se producen las opiniones, que es a veces decisivo en la interpretación de su significado. Los datos se ordenaron de acuerdo con la metodología que ha sido descrita por Martínez (2004) en correspondencia con el procedimiento de categorización, y de igual manera, contribuyó con el procesamiento de los resultados del grupo focal que se llevó a cabo mediante una descripción endógena del material recabado.

Es por ello que la interpretación de los resultados se apoyó en la triangulación de la información con el marco teórico (Cisterna, 2005), para alejarse del sentido común al reflexionar sobre ellos, pero sin perder de vista las opiniones, el lenguaje y las ex-

presiones particulares de los participantes, que son el aporte más importante del método de grupo focal.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados más relevantes para los propósitos de este estudio, obtenidos a partir de la aplicación del método de grupo focal. Al citar a los participantes en el grupo, se cumple con el acuerdo ético establecido sobre anonimato. Para ello, se aplica una de las técnicas previstas en las Normas APA 7^a edición (Centro de Escritura Javeriano, 2020), relacionada con la sustitución del nombre propio del participante por letras del abecedario. No se consignan otros datos como la profesión, el sexo o fecha de la actividad, pues son los mismos en todos los casos: docente de tercer grado de preescolar, mujer, 2 de septiembre de 2021.

Subcategoría Actividades para el logro de los aprendizajes esperados en el lenguaje y la comunicación

Las herramientas digitales más utilizadas por las docentes fueron Google Classroom®, como plataforma de gestión de aprendizaje (Learning Management System, LMS), de acceso gratuito para las actividades asincrónicas, y para las actividades docentes frente a los alumnos se emplearon Google Meet® y Zoom®.

También han estado empleando con éxito otros recursos didácticos digitales apropiados para este nivel, como las bibliotecas de sonidos, pero, aunque en un inicio intentaron utilizar otras herramientas para activar las clases y motivar a los niños con estrategias lúdicas, como por ejemplo el Kahoot, esa opción resultó poco efectiva y la abandonaron, ya que requería que los

niños tuvieran el apoyo de los familiares en el manejo de las aplicaciones, pero los papás no sabían cómo utilizarlas.

Este tipo de herramientas que se han dado han sido especialmente interactivas, atractivas visualmente, incluso auditivamente y, por ejemplo, las bibliotecas de sonidos han sido muy útiles para ellos identificar sonidos, tipos de ritmos musicales en el mundo, identificar distintas fuentes sonoras, que son actividades muy importantes, porque educan el oído del niño.

El desarrollo del lenguaje no solo se trata de hablar, sino también aprender a escuchar, y se trabajó mucho con las bibliotecas, las rimas, las canciones, las adivinanzas. A los niños que tienen problemas de articulación, las rimas los ayudan mucho, y al tener ritmo las palabras en las canciones, los ayuda a pronunciar mejor. Yo he manejado la parrilla de aprendizajes esperados del programa “Aprende en casa” y en ella se hizo mucho énfasis en la diversificación de textos, así como de juegos de lenguaje oral, entre ellos adivinanzas, trabalenguas, rimas, canciones, poemas, entonces yo creo que los niños fueron trabajando esta parte de manera cotidiana y al final pudieron incluso inventar sus propias canciones, sus propias rimas. (Participante A)

La tarea que se plantearon las docentes en estas circunstancias, fue evitar el rezago educativo del alumno y prepararlo para el ingreso en la educación primaria: “Se trabajó con énfasis en qué de lo que yo estoy trabajando, le va a servir al niño en el próximo nivel educativo” (Participante B).

El trabajo con la literatura, según la metodología de preescolar para el desarrollo del lenguaje y la comunicación, fue constante. Inicialmente las docentes orientaban ejercicios con cuentos clásicos y cuentos que aparecen ilustrados en el libro “Mi álbum de preescolar”; en ocasiones ellas mismas elaboraban cuentitos cortos. Con base en el contenido de esos cuentos, generaban preguntas de comprensión “como quién fue el personaje principal, de qué trató, cuál fue el problema, cómo lo solucionarías tú, y entonces ellos ya empezaban a hablar y a decir” (Participante C).

Sin embargo, una de las barreras al aprendizaje de este campo académico que se identificó por las participantes en el grupo, fue que los niños estuvieran privados de la posibilidad de realizar las actividades mediante una comunicación directa, espontánea y cara a cara con el maestro:

Yo he encontrado una limitante para desarrollar el lenguaje en mis alumnos, porque la seguridad para expresar algo ante un público es fundamental. Sabemos que las conversaciones son fundamentales para que los alumnos mejoren su lenguaje, su fonética y su vocabulario. Sin embargo, a distancia se limitan solo a contestar las preguntas, no hay suficiente diálogo, el tiempo nos limita para hacer una conversación, entablar un diálogo fluido como se daba en la escuela presencial, ya fuera si los alumnos conversaban con la maestra, que no era la misma plática que tenían con sus compañeros. (Participante B)

Las limitaciones que representa la comunicación pedagógica con niños pequeños

mediada por la tecnología y la presencia de constantes distractores en la casa que afectan su focalización en la tarea, impusieron a las docentes la necesidad de innovar, utilizando materiales didácticos que les permitieran cumplir los objetivos educativos y de aprendizaje, y mantener motivados a los alumnos:

Descomposición de canciones, se trata de lo siguiente: los niños puedan adaptar la canción a otras que ya conocen...otra ha sido describir lo que escuchan...precisamente los niños muchas veces solo bailan con la música, pero se trata de que si van a poner música, es muy importante aprender a escuchar, que no solo sea para cantar y bailar, sino también para escuchar y describir lo que escuchan...las que más han apoyado son las canciones de Cri-Cri, de Francisco Gabilondo Soler, que son unas canciones que permiten la descripción, que es un proceso complejo. También me han permitido trabajar la atención y la expresión oral. (Participante B)

Una vez que avanzaron las transmisiones televisivas de teleclases “Aprende en casa III”, los cuentos se seleccionaban con temáticas afines a los contenidos que se abordarían en cada programa. La frecuencia de contenidos asignaba a los campos más fuertes de Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático y Exploración, dos teleclases semanales, y a Inglés, una por semana. Esa fue la guía de trabajo didáctico principal para las docentes durante la etapa de estudio, basada en la Guía “Aprende en casa III”; aunque refieren que en otros jardines trabajaban con situaciones didácticas que elaboraban los propios docentes.

Las docentes retomaban los aprendizajes esperados, y sobre esa base organizaban las sesiones sincrónicas con actividades de reforzamiento adicionales a la programación de “Aprende en Casa”, de acuerdo con el contenido que se presentaba cada día en el programa.

Las clases de Lenguaje y Comunicación iniciaban con un saludo, la bienvenida, después con música, y de ejercicios de gimnasia cerebral (juegos de los botones, expresiones faciales, ejercicios articulatorios, como de movimiento de la lengua, onomatopeyas), y con eso iniciaba siempre. Ya para finalizar, nuevamente con música, una canción, y luego al final siempre les preguntaba “qué aprendimos” y decían algo muy sencillo, y lo relacionaban con algo muy significativo para ellos. Mis clases por lo general eran de 30 a 40 minutitos nada más, porque la atención del niño es su edad más dos, entonces pues perdía yo la atención super rápido y tenía yo que cambiar de actividades, y sobre todo que, a la distancia, como no estoy ahí, no los puedo ver, se distraen con cualquier cosa... (Participante C)

Sobre el reforzamiento del aprendizaje esperado del programa “Aprende en casa III” en las sesiones sincrónicas y con actividades bajo la guía de los padres de familia, amplía la Participante A:

Las clases virtuales eran diarias, duraban hasta tres sesiones de cuarenta minutos y se manejó todo en el momento de ejecución, durante la clase virtual con los niños de acuerdo con la parrilla del aprendizaje esperado del programa “Aprende en casa III”. A los que no podían, se les enviaba por WhatsApp

y ahí exploraban esos recursos. (Participante A)

El procedimiento que usaban era enviar grabaciones de mensajes de audio por WhatsApp, tanto a los papás como a los niños: por esa vía enviaban saludos, las explicaciones de los contenidos, actividades de aprendizaje y solicitaban grabaciones de audio a los padres como evidencia del avance del aprendizaje del niño, ya que las fotos no son efectivas en el caso de Lenguaje y Comunicación. Así podían valorar cómo se expresaba el alumno y cómo había entendido el contenido, y en caso de detectar problemas en el lenguaje que mostraran necesidades educativas especiales, poder remitirlos a la Unidad de Apoyo a la Educación Regular, conocida como USAER.

La tarea era ver “Aprende en casa”, que volvieran a oír las grabaciones, a ver los videítos y el niño lo que tenía que hacer era narrar el cuento con sus propias palabras. Ahí ya yo me daba cuenta de si en sus oraciones narraba los sucesos del cuento o se saltaba eventos, o lo inicial y no el final, si me daba una solución al problema, si sabía quiénes eran los personajes principales... así, ese tipo de cosas era lo que yo les evaluaba. (Participante C)

Subcategoría Creación de ambientes de aprendizaje que propicien la convivencia armónica entre los alumnos, la escuela y la familia

Si bien, la relación escuela-familia está considerada como una prioridad pedagógica en el modelo, la legislación y las políticas educativas mexicanas, por ser fundamental en el aprendizaje y educación de los niños y niñas de preescolar, en condiciones de pandemia ha sido un factor clave

para el logro de los aprendizajes esperados de los alumnos.

Dada la edad y nivel de desarrollo cognitivo de los educandos, sin el apoyo de la familia en el acceso y manejo de la tecnología y en la orientación de las actividades de reforzamiento del aprendizaje, su cumplimiento y evaluación, hubiera sido imposible garantizar el avance académico de los niños en tiempos de pandemia.

Supimos que muchos papitos no le daban importancia al aprendizaje, pero, sin embargo, los niños siguieron aprendiendo cosas en casa, entonces esos aprendizajes que no vienen como tal en el plan y programas, pero que son muy valiosos para su crecimiento, no los podemos registrar, sin embargo, sabemos que existen... Yo ya tenía mis niñitos que ya no estaban sus mami con ellos, ellos ya entraban al celular o la computadora y ponían emojis, y silenciaban y activaban el micro, y se iban a la cámara, y así todo ellos solitos, y eso pues lo aprendieron en casa. (Participante C)

Los padres tuvieron que enfrentar varias dificultades que afectaban su apoyo a las actividades de aprendizaje de los hijos. Cuando les pedían a los niños que contarán un cuento para grabar cómo hablaban y enviarles a las docentes las evidencias de aprendizaje de los niños, estos no querían hablar frente a la cámara y los tenían que grabar sin que se dieran cuenta o antes de irse a dormir.

En este sentido, la preocupación de las docentes por favorecer ambientes de aprendizaje que propiciaran la convivencia armónica entre los alumnos, la escuela y la familia se orientó al diseño de actividades

de refuerzo del aprendizaje que fueran comprensibles tanto para los niños como para sus padres, pero sobre todo a propiciar que los niños pudieran expresarse con libertad.

Muchas veces en casa los limitamos, los padres a veces les dicen “cállate, no me interrumpas, en otro momento te escucho”. Por las actividades cotidianas de los adultos, muchas veces cortamos y limitamos el desarrollo de ese lenguaje de los niños, para los que esa comunicación es indispensable y en esta pandemia esa convivencia y comunicación se ha afectado...la confianza para la comunicación. Se nota que los niños están inseguros sobre si está correcto lo que están diciendo o si es el momento oportuno para poder opinar. (Participante B)

Para favorecer la participación de los padres, las docentes tuvieron que considerar sus niveles educativos, imaginar su disponibilidad de tiempo y recursos, incluso las dinámicas intrafamiliares, para no generar ni tensiones ni gastos adicionales a las familias, ya de por sí agobiadas por las penurias de la pandemia. Las actividades de reforzamiento debían ser cortas, concretas y que no implicaran un esfuerzo para los padres, ni gastos en tiempo. Ellos atendían el aprendizaje de los niños cuando regresaban de trabajar, por lo que la idea fue que estas tareas escolares no generaran ni estrés ni gastos en tiempos y recursos adicionales.

...entonces les pedía materiales que tuvieran ahí en casa, muy concretos, que no gastaran, y con eso yo trabajaba. Y la mayoría de mis compañeras así lo hacía también. Nunca les pedíamos que fotocopias o libros, que cosas así,

nunca jamás; siempre fue su álbum de preescolar y lo poquito que tuvieran en casa. (Participante C)

También afectaron los cortes de electricidad, la falta de servicio de internet en la casa, la escasa disponibilidad de dispositivos electrónicos para garantizar que varios hijos se conectaran simultáneamente a clases en línea y la necesidad de conectarse por datos móviles desde sus celulares o desde cibercafés, lo que adicionaba el problema de los costos.

A este niño le encantaba estar en la cámara, y me hablaba y me decía ... a veces no me dejaba hablar, porque él quería hablar, hablar y hablar, y me explicaba “Maestra, ya me tengo que ir, porque a mi hermanita le van a dar la clase y nada más tenemos este celular...”, y no terminaba la clase, la sesión, porque iban a ocupar el celular. (Participante C)

Discusión

Las circunstancias en las que se ha desarrollado el trabajo en preescolar en la modalidad de educación a distancia en tiempos de pandemia por COVID-19, han propiciado a los docentes vivencias personales y experiencias profesionales antes inconcebibles, que una vez verbalizadas y reflexionadas, reflejan un cuestionamiento a la concepción tradicional y una reelaboración del rol del docente en este nivel educativo.

El estudio muestra que, en los significados del rol docente asociados a la experiencia vivida, se ha revalorizado el carácter humanista de la profesión, como un maestro diseñador de ambientes de aprendizaje acogedores y estimulantes, en el que cada niño y niña se sienta estimado y apoyado

para su bienestar socioemocional: “Mi papel ha sido fundamentalmente rescatar lo más que se pueda las necesidades que mis niños manifiestan” (Participante C).

La reflexión de las docentes reitera y contextualiza en estas nuevas circunstancias las ideas de Díaz-Barriga y Hernández (2002) expresadas en *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista, en la que apuntan a la necesidad de que se tome conciencia acerca de la influencia de los factores del entorno real, no el imaginado e idealizado, en el cual se desarrollan los alumnos:

La verdad es que cuando veía yo los niños en las cámaras, en la parte de atrás se veía su cama, sus casas como en obra negra, o que estaban al lado de la cocina, o en una mesita, pues te vas dando cuenta realmente cómo es que viven. Uno se imagina cosas diferentes, que todos vivimos de una u otra manera, pero la realidad es otra... pues me pude percatar que son familias que viven en un cuartito y que comparten la habitación, pues todos duermen juntos, entonces es complicado, es difícil, y te vas percatando de cómo es el contexto familiar, sin embargo (los niños) tenían mucha disposición. (Participante C)

También se revaloriza el carácter constructivista del docente. Definen su rol como instructores, como guías, como facilitadores, “pero todo dirigido al aprendizaje y a poner al centro al alumno, como mediadores entre el aprendizaje y el lenguaje” (Participante C).

Ya no somos maestros protagonistas, como cuando el maestro dice y habla

y habla. no, ahora no, ahora hay que ver el aprendizaje del niño en su contexto, lo más cercano posible, y lo que nosotros planeemos, las sugerencias, las actividades, las estrategias, las técnicas, la metodología que utilicemos, tiene que estar enfocada en poner al niño en el centro del aprendizaje. Porque cuando cada maestra desarrolla su programa y establece relaciones con los niños, ocurre una integración consciente e inconsciente de todo cuanto sabe, desarrollando su estilo personal de enseñanza. Entonces yo creo que ahorita fuimos mediadores entre lo tecnológico y lo pedagógico, lo metodológico. Así en línea, creo que somos mediadores, por eso el rol del docente pues sí cambió. (Participante C)

Así, coincidiendo con las ideas sistematizadas por Díaz-Barriga y Hernández en 2002, los sujetos expresan que el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento, y su función primordial es la de orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a sus competencias. Similar perspectiva se encuentra en Zapata y Ceballos (2010), quienes definen el rol del docente como un agente mediador, como un orientador y guía del aprendizaje que se interpone entre el aprendiz y su entorno, para ayudarlo a organizar y desarrollar su pensamiento, y aplicarlo a los problemas que se le presenten.

Sin embargo, la función educativa del docente en este nivel, que constituye parte consustancial a su rol, no lo limitan a la enseñanza de contenidos académicos para el logro de los aprendizajes esperados, sino que en el contexto de pandemia lo orientan

también como prioridad a la formación de hábitos de vida saludable: “por ejemplo (...) la canción de Pin Pon, que trata del lavado de manos, entonces yo trabajo la adaptación de la canción para trabajar hábitos de lavado de manos, de higiene, alimenticios” (Participante B). Las docentes han rescatado la idea del papel del maestro como modelo para el aprendizaje del niño en esta etapa de su vida y reflexionan acerca de la necesidad de mejorar sus competencias docentes para la comunicación pedagógica:

De modo general, las docentes participantes en el grupo focal manifestaron escepticismo con respecto a las oportunidades que ofrece la educación a distancia para el desarrollo del lenguaje y la comunicación en niños de preescolar. Ese cuestionamiento lo fundamentan en las teorías del aprendizaje y corrientes pedagógicas en las que han basado su labor docente: en Piaget, cuya teoría afirma que el juego y la cooperación entre niños es importante para la asimilación y la acomodación en el proceso de conocimiento de su entorno; en Bruner, para quien el lenguaje siempre dependerá de la relación de los niños con los demás y del conocimiento del mundo exterior, pues les servirá para designar y expandir las distinciones que ya tiene.

Y en Vygotsky, cuya teoría sociocultural refiere que el contexto aporta las herramientas necesarias para el desarrollo del lenguaje, como los signos lingüísticos, y que la interacción con los demás es de gran ayuda. Rescatan el papel del docente de preescolar en los modelos pedagógicos de la Escuela Nueva, en particular la idea de Montessori acerca de que el niño enseña al maestro, siempre que este se mantenga atento y preparado para identificar sus necesidades e intereses:

Yo creo que aun así ninguna de esas tecnologías logra reemplazar la interacción que se tiene cuando es de manera presencial la educación. Dista mucho de sustituir la educación que se hace presencial, porque no es solo el lenguaje verbal, sino también el lenguaje corporal. Los niños nos pueden decir que están bien, pero su lenguaje corporal nos puede decir otra cosa. Entonces yo creo que es algo que en el preescolar es muy importante, que la docente observe a sus alumnos, observe su actuar, la manera en que da las respuestas, y este acompañamiento que se le da a los niños en ese aprendizaje con las TICs no sule, no alcanza el nivel de una conversación interactiva de manera presencial. (Participante D)

Por último, las circunstancias a las que se han visto enfrentadas en tiempos de pandemia, les han hecho revalorizar su capacidad de innovación didáctica, como una dimensión significativa de su rol de docentes de preescolar y como una de las mejores prácticas que deberán preservar en el regreso a las aulas.

Conclusiones

La pandemia por COVID-19 ha alejado a los niños y niñas de las aulas, privándolos de oportunidades de aprendizaje adecuadas a su edad, a través de la actividad, la comunicación, la interacción y el juego con sus pares y docentes. Sobre estos últimos ha recaído no solo la responsabilidad de dar continuidad a la conducción de sus alumnos hacia el logro de los aprendizajes esperados en la educación a distancia, sino también la de propiciar una convivencia

armónica entre los alumnos, la escuela y la familia, mediante la orientación pedagógica a los padres.

Las experiencias que los han acercado a la realidad en la que viven muchos de sus alumnos, han propiciado en ellos una mayor comprensión de la influencia de los factores del entorno familiar y socioeconómico en el aprendizaje. Su reflexión destaca la necesidad de mejorar las competencias docentes para la comunicación pedagógica y superar sus propias limitaciones, innovando en el día a día para encontrar el mejor modo de poner a los niños y las niñas en el centro de todas las influencias educativas e intervenciones didácticas.

Ante ese desafío, los docentes de preescolar han reelaborado su rol en el aprendizaje infantil del lenguaje y la comunicación, cuestionándolo, actualizándolo y expandiéndolo a dimensiones que, si bien siempre han formado parte del ideal de maestro humanista descrito en las teorías y modelos pedagógicos de la educación preescolar, nunca antes habían cobrado tanto sentido en la reflexión acerca de su práctica.

A partir del análisis de las vivencias compartidas por las docentes participantes en el estudio, tal reelaboración se asocia a una revalorización del significado humanista y constructivista del rol del maestro, como modelo para el aprendizaje del niño en esta etapa de su vida y como un mediador entre sus necesidades cognoscitivas y socioemocionales, los contenidos, los aprendizajes esperados, la tecnología y las circunstancias.

Referencias

- Bello, G. (2021, 18 de mayo). Experiencias desde las aulas preescolares en tiempos de pandemia. *Voces. Portal de Educación*. <https://bit.ly/3zjVzbr>
- Cárdenas, A. (2011, primer semestre). Piaget: lenguaje, conocimiento y Educación. *Revista Colombiana de Educación*, (60), 71-91. <https://bit.ly/3MVRs9L>
- Centro de Escritura Javeriano (2020, julio). *Normas APA. Séptima edición*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://bit.ly/3OoOo6s>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. <https://bit.ly/3wQBsJK>
- Cohen, N. (2010, enero). El Impacto del desarrollo del lenguaje sobre el desarrollo psicosocial y emocional de niños pequeños. En *Desarrollo del Lenguaje y de la Lectoescritura*, (pp. 17-23) [Actualizado junio 2017]. Junta Nacional de Jardines Infantiles. <https://bit.ly/3LYpKrw>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020,16 de julio). *Liderazgo directivo en tiempos de contingencia* [Talleres emergentes de formación docente Itinerarios para el re-encuentro]. Gobierno de México. <https://bit.ly/3xUyPxO>
- Dávila, N., Salcedo, R., y Ocampo, J. (2019). *Pensamiento y Lenguaje en Educación Preescolar*. CONISEN. <https://bit.ly/3xUyPxO>

[tps://bit.ly/3MTpgna](https://bit.ly/3MTpgna)

Díaz-Barriga, A., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2ª ed.). McGraw-Hill Interamericana. <https://bit.ly/3MUQd-qo>

Gutiérrez, A., y Ruiz, M. (2018). Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 9(17), 33- 51. <https://bit.ly/3sZRrte>

Hamui-Sutton, A., y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(1), 55-60. <https://bit.ly/3GpYWzb>

Lica, D. (2020, 4 de mayo). La educación preescolar en tiempos de pandemia. *Tiempos de pandemia*. <https://bit.ly/3wSUvZB>

Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. Editorial Trillas.

Martínez, N. (2020, 3 de enero). Niños en edad preescolar fueron los más afectados por la pandemia. *El Sol de México*. <https://bit.ly/3MUr2VH>

Parra, K. (2010, enero-junio). El docente de aula y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Investigación y Postgrado*, 25(1), 117-143. <https://bit.ly/3LOA45f>

Pinto, M., y Misas, M. (2014). La educación inicial y la educación preescolar: perspectivas de desarrollo en Colombia y su importancia en la configuración del mundo de los niños. *Cultura Educación y Sociedad*, 5(2), 119-140.

<https://bit.ly/3arH6jz>

Prieto, M., y March, J. (2002, 15 de abril). Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales. *Atención Primaria*, 29(6), 366-373. <https://bit.ly/3xtLVk8>

Rodríguez, W. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 477-489. <https://bit.ly/2xP9YMc>

Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa* (6ª ed.). Pearson Education. <https://bit.ly/3M-Tpf2A>

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación básica. Preescolar*. Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública. <https://bit.ly/3HoObhf>

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Secretaría de Educación Pública. <https://bit.ly/2MH6IM9>

Secretaría de Educación Pública. (2020, 27 de marzo). Boletín No. 80 Fortalece SEP programa Aprende en Casa mediante sitio web especializado en educación básica. *Gobierno de México*. <https://bit.ly/38pSTyd>

UNICEF. (2020, 27 de agosto). Al menos una tercera parte de los niños en edad escolar de todo el mundo no tuvo acceso a educación a distancia durante el cierre de las escuelas por COVID-19. [Comunicado de prensa]. *UNICEF*

México <https://uni.cf/3wTpfP>

Zapata, B., y Ceballos, L. (2010, julio-diciembre). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia.

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 8(2), 1069-1082. <https://bit.ly/3b2GMrz>

Para referenciar este artículo utilice el siguiente formato:

Bobadilla, M.(2022, julio/diciembre). El rol del docente en el aprendizaje preescolar del lenguaje y la comunicación durante la pandemia por COVID-19. *Yachana Revista Científica*, 11(2), 92-109.