

Prácticas de enseñanza con primera infancia durante el COVID-19. Relato de la emergencia de los ambientes virtuales en educación inicial

Teaching practices with early childhood during COVID-19. The emergence of virtual environments in early childhood education

Zaily del Pilar García-Gutiérrez¹  

Ángela Patricia Durán-Pérez² 

Nelly Johanna Sánchez- Quijano³ 

¹ Doctora Universidad de Granada, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: zgarcia@uniminuto.edu.co

² Magíster Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: angela.duran@uniminuto.edu.co

³ Magíster Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: nsanch35@uniminuto.edu.co

Recibido: 19 de julio de 2022

Aceptado: 26 de abril de 2023

Publicado en línea: 09 de junio de 2023

Editor: Matilde Bolaño García 

Para citar este artículo: García-Gutiérrez, Z. P., Durán-Pérez, A. P. y Sánchez-Quijano, J. (2023). Prácticas de enseñanza con primera infancia durante el COVID-19. Relato de la emergencia de los ambientes virtuales en educación inicial. *Praxis*, 19(2), 205-220.

DOI: 10.21676/23897856.4612



RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación cuyo propósito fue visibilizar los ambientes virtuales emergentes en las prácticas de docentes de educación inicial en una institución educativa oficial de Bogotá, Colombia, enfrentando el desafío de la mejora y actualización permanente, exacerbado por la pandemia de COVID-19. La metodología adoptada fue la investigación cualitativa con un enfoque crítico social, utilizando el método biográfico narrativo para co-crear historias de vida a partir de micro-relatos de dos profesores. La información se recopiló mediante mapas corporales, autoinformes y entrevistas biográficas. Los hallazgos revelaron que los maestros de primera infancia lograron dominar el uso de la tecnología, lo que, en conjunto con la contingencia de la pandemia, transformó los ambientes de aprendizaje entre lo virtual y lo presencial. Las conclusiones destacan las condiciones y el impacto del cambio en las prácticas docentes en relación con los ambientes de aprendizaje, lo que tuvo repercusiones tanto en los docentes como en los niños, niñas y sus familias, quienes se adaptaron a cada una de las experiencias generadas.

Palabras clave: ambiente de aprendizaje; docente; educación inicial; COVID-19; práctica de la enseñanza.

ABSTRACT

This article presents the results of a research whose purpose was to make visible the emerging virtual environments in the practices of early childhood education teachers in an official educational institution in Bogota, Colombia, facing the challenge of continuous improvement and updating, exacerbated by the COVID-19 pandemic. The methodology adopted was qualitative research with a social critical approach, using the narrative biographical method to co-create life stories from the micro-stories of two teachers. The information was collected through body maps, self-reports and biographical interviews. Findings revealed that early childhood teachers achieved mastery in the use of technology, which, in conjunction with the pandemic contingency, transformed learning environments between virtual and face-to-face. The conclusions highlight the conditions and the impact of the change in teaching practices in relation to learning environments, which had repercussions on both teachers and children and their families, who adapted to each of the experiences generated.

Keywords: learning environment; teachers; early education; COVID-19; teaching practice.

INTRODUCCIÓN

La educación de los niños se ve retada ante nuevos caminos formativos, en un alto porcentaje derivados de la pandemia del COVID-19. Cuando se habla de “cambio” en los tiempos de COVID-19 frente a la educación, se relaciona usualmente con identificar y maniobrar ante la fuerte presión que tienen los docentes respecto a sus estudiantes para que logren ser más hábiles y adaptables en cuanto a las tecnologías digitales novedosas y emergentes en sus repertorios pedagógicos (Farrell, 2021).

Al mismo tiempo, de la educación inicial durante el COVID-19 se destaca el trabajo organizado, planificado y contextualizado que llevaron a cabo los profesores con la primera infancia durante el confinamiento a través de clases virtuales y presenciales (en adelante bimodalidad). De este modo quedó en evidencia la buena práctica docente al involucrar diferentes estrategias y maneras de pensar la tarea para adaptarse a la nueva realidad que se afrontaba en ese momento (Modenutti y Gusberti, 2021).

En esta misma línea, los docentes de educación inicial tuvieron la necesidad de implementar nuevas estrategias para desarrollar sus prácticas, reforzando de hecho el trabajo colaborativo en este tiempo singular. Sin embargo, aparece nuevamente el reto de mantener y consolidar este tipo de colaboración en cada institución educativa (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal], 2021).

Así pues, los docentes de educación inicial debieron aprender a usar herramientas informáticas y plataformas virtuales para estimular acciones que posibilitaran mantener los vínculos y las experiencias educativas. Al mismo tiempo, se llevó a cabo un acompañamiento a las familias para fortalecer sus habilidades en educación y crianza. Este fue un gran desafío que estuvo acompañado de aprendizajes y temores, y que requería un mayor esfuerzo en la planeación de contenidos, así como mayor creatividad en las propuestas en comparación con los medios convencionales. Específicamente, era preciso que las pantallas motivaran actividades fuera de ellas (Cepal, 2021).

La educación inicial es un proceso fundamental donde se sientan las bases principales para el desarrollo del ser humano, tanto física como emocionalmente. Desde la infancia se potencia la personalidad y

se promueven la igualdad de género y la equidad, lo que ayuda a mejorar el bienestar de los niños reduciendo la desigualdad y la pobreza infantil (Cano-Hila y Argemí-Baldich, 2021). Por lo tanto, como profesionales en el área, surge la necesidad de profundizar en temas relacionados con el quehacer de los docentes en función de la enseñanza a estudiantes en edades tempranas para potencializar los procesos de formación. Este compromiso se maximiza ante situaciones extremas como las vividas en tiempo de confinamiento decretado a raíz del COVID-19.

Desde el año 2020, a causa del COVID-19, los docentes tuvieron que asumir la enseñanza de niños de manera virtual. En consecuencia, estos profesionales iniciaron una búsqueda de recursos digitales que apoyaran su proceso pedagógico para que los estudiantes continuaran con la construcción de nuevos aprendizajes a pesar de las dificultades, entre las cuales se destacan como más recurrentes el limitado acceso y manejo adecuado de herramientas tecnológicas, la carencia de dispositivos electrónicos y la baja o nula conectividad (Domenech *et al.*, 2023).

Ahora bien, de manera puntual se enfatiza en el quehacer de los profesores integrando tecnologías digitales para la primera infancia ya que, además de lo acontecido por la pandemia, desde hace algunos años se ha hecho indispensable que estos actores educativos asuman el desafío de integrar los medios digitales a entornos de primera infancia (Vidal-Hall *et al.*, 2020). Es así como se observa la necesidad de que los docentes vayan a la vanguardia de los avances en tecnología y educación, incorporando a su práctica de enseñanza nuevas estrategias, herramientas y metodologías que apoyen el proceso de su quehacer tanto en entornos virtuales como en los presenciales.

Este uso de herramientas tecnológicas, no obstante, es un reto para los docentes puesto que requieren de competencias digitales, formación pedagógica y capacidad de vincular la tecnología con los métodos de enseñanza para potencializar el aprendizaje de los estudiantes (Betancourt-Odio *et al.*, 2021). Por tal motivo, se ven convocados a desarrollar habilidades en la utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), articulando en sus prácticas pedagógicas nuevas herramientas armonizadas con los propósitos formativos de la educación inicial, sobre todo a la luz de las nuevas demandas

que impuso el confinamiento en torno al apoyo y la orientación para continuar movilizando aprendizaje significativo por parte de niños, articulado con el horizonte de los objetivos para cada grado (Otterborn *et al.*, 2019). De este modo se presentó una realidad desafiante para los docentes de educación inicial, ya que de un día para otro se vieron ante la obligación de implementar estrategias didácticas respaldadas en un cien por ciento por el empleo de las tecnologías para responder a las necesidades formativas de los estudiantes, generando así ambientes de aprendizaje óptimos y pertinentes con el fin de dar continuidad al acto educativo.

Por todo lo anterior, este artículo da cuenta de un proyecto de investigación cuyo principal objetivo es visibilizar los ambientes de aprendizaje que emergieron de la práctica de los docentes de educación inicial durante el confinamiento causado por la pandemia de COVID-19. Para dicho fin, se analiza una historia de vida colectiva construida a partir de la experiencia de dos maestras de educación inicial vinculadas laboralmente a la Institución Educativa Distrital General Santander, un colegio oficial ubicado en Bogotá, Colombia.

La iniciativa investigativa aquí expuesta se deriva de un macroproyecto titulado “Infancias, cuerpo, sensibilidades y otredades, encuentros y desencuentros en la práctica pedagógicas de los maestros”¹, en resonancia con su interés de acudir al relato como un detonante para la reflexión y mejora continua de práctica docente. Alineado con esta perspectiva y en coherencia con el objetivo en mención, el abordaje teórico implicado en este artículo se expresa en tres categorías: ambientes de aprendizaje, práctica docente y educación inicial, las cuales orientan tanto la búsqueda de antecedentes investigativos como la profundización y postura conceptual del proyecto.

En relación con los antecedentes investigativos afines con este proyecto, se destacan tres estudios que aportan en la reflexión. En primer lugar, se encuentra la investigación de Cano-Hila y Argemí-Baldich (2021) en una escuela ubicada en Barcelona, España, donde el 13 de marzo de 2020 un grupo de familias de primera infancia tomaron la decisión de crear

un canal privado de YouTube (Cargol treu banyes) y fortalecer su grupo de WhatsApp (Cargols) con la finalidad de generar pertenencia al grupo de niños, niñas y padres, rompiendo así el aislamiento social en el que se encontraban en ese momento. Los dos canales de comunicación fueron compartidos más adelante con la docente titular del curso.

El trabajo de Cano-Hila y Argemí-Baldich (2021) presenta entonces los análisis y los impactos de la experiencia “Cargol treu la banyes” como estudio de caso de una red de apoyo mutuo virtual de niños y niñas de tres años con sus familias y la escuela en tiempos de cuarentena por el COVID-19. Uno de los resultados más relevantes del estudio, y que se encuentra en concordancia con este proyecto de investigación, es que la red de apoyo virtual que logró conectar a los niños con sus familias y con la docente por medio de YouTube se convirtió en un canal de comunicación e interacción entre la tríada niños, familias y profesora. Por tanto, la maestra influyó en el refuerzo positivo y en el vínculo del grupo de clase.

Por otro lado, Fusté (2021) se propuso relatar una experiencia relacional y educativa basada en el uso de videollamadas con estudiantes de primera infancia en un contexto de crisis (COVID-19) para observar si es posible que siga habiendo una correlación entre niños tan pequeños a pesar de la distancia física. Con base en un estudio autoetnográfico, este autor muestra la aplicación de Skype como herramienta tecnológica para facilitar los encuentros *online en la primera infancia* (concretamente, para las edades de dos a tres años) en condiciones de crisis como el confinamiento por la pandemia. Esta es la principal contribución de este caso de estudio, que da a conocer la realidad específica de un grupo de niños que ya se conocían de antes y tenían vínculo afectivo, tanto entre ellos como con la maestra.

Desde otro punto de vista, Modenutti y Gusberti (2021) dan a conocer el trabajo de tres maestras de una institución pública de la ciudad de Resistencia, Chaco (Argentina), quienes tenían a su cargo dos cursos de niños entre cuatro y cinco años de edad. El artículo destaca el trabajo organizado, planificado y contextualizado que las docentes llevaron a cabo durante el confinamiento a través de clases bimodales, lo que da cuenta de una buena práctica docente que involucró diferentes estrategias y maneras de pensar la tarea con el objetivo de adaptación

1. Investigación financiada por la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto).

a la nueva realidad que se afrontaba en el contexto de la pandemia por COVID-19.

Del análisis de los antecedentes presentados se identifica como principal aporte el uso de las tecnologías (plataformas y aplicaciones) en la enseñanza de educación inicial durante la pandemia, haciendo de ellas un recurso fundamental para el diseño y la ejecución de ambientes de aprendizaje que enriquecieron el bagaje profesional y, por ende, la práctica docente. Estos referentes, asimismo, coincidieron en un enfoque cualitativo que posibilita visibilizar las experiencias de los participantes, ya sea por medio de relatos, observaciones, diarios de campo, entre otros, lo que refleja una introspección personal y una transformación educativa no solo para los participantes, sino además para los lectores. También llama la atención que, a pesar del tiempo transcurrido desde la pandemia de COVID-19, es poca la literatura científica sobre la práctica de profesores en educación inicial mediada por la virtualidad. Por lo tanto, cabe aclarar que este es un interés de estudio emergente, presto para continuar profundizando en la comprensión de este fenómeno social y así mismo continuar aportando a la construcción de nuevo conocimiento.

Ahora bien, en lo que respecta a la fundamentación teórica, la primera categoría, *ambientes de aprendizaje*, se entiende como el entorno dispuesto donde interactúan física, emocional y psicológicamente docentes y estudiantes acerca de diferentes temas, utilizando diversos métodos y técnicas acordadas previamente con el objetivo de obtener conocimientos, desarrollar destrezas y actitudes y aumentar las competencias (Herrera-Batista, 2006). Es decir, el ambiente de aprendizaje es el lugar dispuesto para que el docente impacte la vida de los estudiantes. Por ende, la terna entre ambiente, desarrollo y aprendizaje, por medio del proceso de interrelación efectiva con el entorno, debe propiciar el desarrollo cognitivo de los estudiantes de forma conveniente en cada una de las etapas de su crecimiento (Páramo y Burbano, 2021).

También se considera un ambiente de aprendizaje como protagonista del suceso educativo, pues cada entorno propone a las personas que interactúan, en este caso a los niños y docentes, unos procedimientos de ser y estar (Durán, 2015), porque el ambiente habitado está impregnado de historia, interacciones,

relaciones y rastros de lo acontecido. A su vez, cada persona que habita o transita estos espacios deja huellas e impresiones que dignifican a lo largo de la vida (Durán, 2015).

Además, estos nuevos diseños para los ambientes en el aula deben estar encaminados a la autorregulación del aprendizaje al beneficiar una relación flexible entre el estudiante y el docente, entendiendo que este último no es el único propietario del conocimiento mediante la exploración de nuevos papeles y representaciones del grupo en general (Páramo y Burbano, 2021). Por otro lado, el funcionamiento en el ambiente de aprendizaje virtual pasa del modelo de enseñanza tradicional, que se focaliza en el docente, a concentrarse en el alumno. Esta nueva aproximación implica un conjunto de cambios y adaptaciones de la misma conceptualización del proceso de enseñanza y aprendizaje y su ejecución, donde la interacción de los educandos con los profesores, los recursos y los materiales disponibles se convierte en un componente fundamental (Quijada, 2014).

Por consiguiente, una plataforma puede proponer un ambiente de aprendizaje que combina herramientas digitales para potenciar las actividades que plantean los docentes y estudiantes (Quijada, 2014). Sin embargo, estos recursos deben contar con cuatro características específicas para conformar un ambiente de aprendizaje: primero, la interactividad, de manera que quien utilice la herramienta tenga una percepción consciente de su protagonismo en su propia formación; segundo, la flexibilidad, entendida como la forma en la que el sistema opera para adaptarse fácilmente a la organización donde se desea implementar (esta adaptación puede darse a los planes de estudio o a los contenidos y estilos pedagógicos); tercero, la escalabilidad, que se describe como la funcionalidad de la plataforma a pocos o muchos usuarios; cuarto, la estandarización, que supone la facilidad para retomar recursos realizados por terceros y, así, los cursos instaurados para la organización de origen (Quijada, 2014).

La segunda categoría, *práctica docente* en educación inicial, entendida como el momento de reflexión, es la potencialización de las habilidades básicas que hacen del profesor un sujeto transformador. Para este caso, las maestras de educación infantil le apuestan a la transformación humana desde la infancia,

teniendo en cuenta el amor, el respeto, la alegría, la tolerancia, la ética, entre otros valores que configuran la razón crítica y libertadora de la educación (Cuervo *et al.*, 2019). En esa medida, las docentes deben ser un referente claro, que persuade con certeza, que encante, que conquiste, dándoles motivos a sus estudiantes para sentirse tocados profundamente por esa epifanía coherente de quien los educa.

La práctica es fundamental en la formación de un docente, y más en primera infancia, pues es un gran privilegio que se goza cotidianamente, entendiendo que no se trata de una simple transmisión de conocimientos, sino de la construcción y creación de estos, logrando una metacognición. Educar en la práctica no es un azar de circunstancias: los docentes tienen la responsabilidad de participar en la formación de niños favoreciendo su felicidad, su esperanza y su razón más alta en pro de la humanidad (Cuervo *et al.*, 2019).

De tal forma, la práctica docente es una tarea profesional que va más allá de lo operativo y entra a la reflexión del trabajo realizado como primordial fuente de conocimiento. Para eso se debe hacer un análisis de la relación entre teoría, práctica e investigación y formación (Fortoul *et al.*, 1999). Además, junto a esta interrelación, se resalta la dimensión didáctica como el factor determinante que le permite al profesor mediar el conocimiento, con miras a que el alumno se aproxime al saber, recurriendo a estrategias y métodos que innoven y transformen el conocimiento en el aula (García-Gutiérrez, 2017).

Asimismo, es claro que los docentes deciden las maneras pertinentes y eficaces para estar disponibles para los niños, y en ese sentido están prestos a reconocer e interpretar las señales emocionales y las necesidades de sus alumnos. Esto se logra gracias a la existencia de un alto grado de empatía con los alumnos que, a partir de esa observación, permite reconsiderar acciones para dar respuestas sensibles y efectivas (Secretaría de Educación del Distrito, 2013).

Igualmente, la práctica docente consiste en una relación dialógica, es decir, constituye una interacción que presume escuchar, conocer y comprender al otro (Cuervo *et al.*, 2019). Se trata de reconocer los contextos en los que se desenvuelven los niños,

las niñas y sus familias, lo cual es en sí mismo un referente de inspiración para las planeaciones y experiencias pedagógicas pues consiente una aproximación a las realidades que viven en el día a día (Secretaría de Educación del Distrito, 2013).

Finalmente, la tercera categoría es la *educación inicial* en tiempos de COVID-19, contemplando el importante papel de la tecnología en la formación durante el confinamiento —especialmente, las conexiones a internet y los equipos tanto para docentes como para estudiantes— ya que facilita una educación en línea satisfactoria de manera recíproca. Sin embargo, datos de la Agencia de Educación de las Naciones Unidas indican que la mitad de todos los estudiantes del mundo no tienen acceso a una computadora o a un aparato tecnológico y más del 40 % no cuenta con internet en casa, unas circunstancias que no solamente crean una brecha digital, sino que también representan una gran amenaza para poder acceder a la educación (Cepal y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2020).

En esta clase de escenarios, es de resaltar la labor de los docentes, que han sido los trabajadores de primera línea para la educación incluso antes de la pandemia. Sin embargo, también es evidente que se necesita establecer ambientes de aprendizaje mixtos para la educación toda vez que se ha comprobado que los maestros necesitan interactuar con sus estudiantes, incluso si debe ser con la asistencia de herramientas tecnológicas como televisores, teléfonos inteligentes o con funciones, computadoras portátiles y tabletas. Google Classroom, por ejemplo, ha desarrollado un conjunto completo de plataformas de aprendizaje integradas que se pueden vincular fácilmente a YouTube, Lexia, Khan Academy y otras ayudas didácticas, pero cada plataforma requiere que el profesor diseñe y adecúe el ambiente de aprendizaje apropiado (Iyengar, 2020).

En este sentido, algunos de los docentes tuvieron que afrontar grandes desafíos y escenarios diferenciados dentro de un solo grupo de estudiantes. Debido a la problemática por la falta de tecnología, tanto en términos de recursos como de conectividad en algunos casos, los profesores se vieron en la obligación de categorizar a sus alumnos así: aquellos que estaban bien conectados, con banda ancha de alta velocidad y opciones de conexión de video;

otros con conexiones lentas, y finalmente quienes no tenían ninguna conexión por razones como su economía u otra situación personal (Cepal y Unesco, 2020).

De igual modo, es importante tener una mirada más amplia acerca de las metodologías de enseñanza pues pocas instituciones educativas a nivel mundial estaban capacitadas para el cambio a la educación virtual durante la contingencia por la pandemia de COVID-19 sin impedir sus actividades docentes (Cepal y Unesco, 2020). En efecto, la pandemia hizo factible el brote de nuevas metodologías y pedagogías educativas, y simultáneamente la alfabetización digital estuvo a la delantera en ese periodo porque, como no había cursos presenciales, los docentes se vieron en la necesidad de estar actualizados en cuanto a la tecnología (Huerta *et al.*, 2022), con el fin de aprovecharla de cara a la nueva enseñanza.

Así las cosas, en resonancia con la situación expuesta hasta el momento, el objetivo de este artículo es socializar el análisis de una historia de vida colectiva construida a partir de las vivencias de dos maestras de educación inicial en el contexto de la pandemia de COVID-19. Mediante esta experiencia se visibilizan entonces los ambientes de aprendizaje que emergieron de la práctica de estas docentes durante el confinamiento de ese periodo.

METODOLOGÍA

La ruta metodológica con la cual se atiende al interés investigativo es de tipo cualitativo. Así, mediante un método biográfico narrativo, se hace uso de tres técnicas para la recolección de datos: mapa corporal, autoinforme y entrevista biográfica. En el estudio participaron dos docentes de primera infancia con quienes se construyó una historia de vida temática editada a partir de la articulación de sus dos relatos cruzados. Los criterios de selección de las participantes fueron: profesores que habían orientado pedagógicamente a estudiantes de primera infancia, y profesionales que enfrentaron la emergencia sanitaria por COVID-19 desde marzo de 2020 hasta noviembre de 2021.

De común acuerdo entre las investigadoras y las docentes de primera infancia, los autoinformes y narrativas, las fotografías, los videos, las entrevistas

y otros elementos tomados como fuente de información se encuentran anonimizados, preservando la identidad, la integridad y la seguridad de las participantes. Este tipo de protección a la identidad en esta clase de trabajos donde se busca visibilizar las voces de los participantes es importante pues se trata de personas que de manera voluntaria dieron a conocer sus relatos (Condiza-Plazas, 2021). A continuación, se hace una presentación mucho más detallada de cada elemento constitutivo del diseño metodológico.

Como primera medida, se optó por realizar una investigación de tipo cualitativo dado que se busca indagar por procesos sociales cuya exploración pueda contribuir a la generación de nuevo conocimiento, en este caso a propósito de las prácticas docentes de maestras de primera infancia en tiempo de COVID-19, para así identificar los ambientes virtuales de aprendizaje que emergieron en ese contexto. Según el paradigma cualitativo, es posible acercarse, explorar, indagar y comprender este tipo de fenómenos sociales en función del reconocimiento y la aplicación de tres principios: a) la comprensión situada, pertinente y significativa de la práctica social, b) aproximación global, y c) profundización de caso (Cifuentes, 2014).

Anclado en la investigación cualitativa, se optó por un método biográfico narrativo, bajo el entendido de que este varía según las formas y el propósito. Para la presente investigación, en particular, se contempló como un amplio conjunto de medios para obtener y analizar relatos dentro del campo de las escrituras del yo: historias de vida, historia oral, escritos y narraciones autobiográficas y relatos biográficos (Plummer, 2021). Entre estas alternativas se utilizó la historia de vida construida como resultado de la articulación de los relatos cruzados de las dos docentes de primera infancia participantes. La profundidad de estas narraciones fue de microhistorias, es decir, se trata de historias que no necesariamente son lineales, mucho menos neutrales; la clave es reflejar la experiencia tal como fue vivida por las profesoras (Moriña-Díez, 2017). En este sentido, se da relevancia a que las maestras participantes no solo se queden en el papel de narradoras de la situación vivida, sino que también asuman el rol de investigadoras frente a la construcción textual y contextual en torno a la problemática.

En consecuencia, el texto final de la historia de vida corresponde al resultado de un proceso de edición trabajado tanto por las investigadoras como por las docentes de primera infancia, ambas con derechos de coautoría y manejo de información. Por lo tanto, teniendo en cuenta que las participantes serán vinculadas no solo como narradoras de experiencias, sino también como investigadoras del proyecto de forma directa e intencional, ellas tienen acceso al texto final en donde asumen la potestad de mencionar si los relatos y demás narraciones fueron interpretadas tal cual como ellas lo vivieron y expresaron en su momento (Pujadas, 2000).

Ya que bajo el método biográfico narrativo las docentes de primera infancia se involucran de forma activa hacia la acción —y, claramente, la intención de transformación—, esta investigación se sustenta en el enfoque crítico-social (Cifuentes, 2014). Esto obedece a la reconstrucción que realiza cada profesora sobre su práctica, reflexionando sobre lo vivido en la situación para, finalmente, aprender de ello con miras a potenciar la transformación de su práctica. En suma, se busca una mirada subjetiva de las docentes por medio de narraciones y argumentaciones emancipadoras para, por último, reconstruir una solución donde se privilegien el lenguaje intersubjetivo, la participación, la perspectiva y el respeto a la diferencia.

Cabe recordar que este enfoque se caracteriza por ser, en efecto, emancipador: busca la transformación crítica social promoviendo reflexiones propositivas de las condiciones y particularidades para el desarrollo de un problema social (Cifuentes, 2014). Es así como la investigación da cuenta de una autorreflexión crítica, acompañada de una exploración de las prácticas de docentes de primera infancia en tiempo de COVID-19, para identificar los ambientes virtuales de aprendizaje que emergieron en ese contexto. En últimas, se pretende que por medio de narraciones se construyan relatos individuales —y luego colectivos—, teniendo en cuenta que para Cifuentes (2014) la reflexión crítica es histórica ya que tiene en cuenta los significados individuales y sus interpretaciones.

Lo anterior se materializó a partir de la recolección de datos finalizando el año 2021 y a inicios del año 2022, con la participación de las dos docentes de primera infancia de la Institución Educativa Distrital General

Santander, ubicada en la localidad 1 de Usaquén, en el barrio Barrancas de Bogotá, Colombia. Los relatos fueron recogidos por medio de tres instrumentos: primero con un mapa corporal, luego con el autoinforme, y finalmente con una entrevista biográfica.

El mapa corporal (Cruz *et al.*, 2017) permitió un primer acercamiento entre las investigadoras y las docentes. Con este instrumento se extrajeron significados y discursos que fueron encarnados en el cuerpo de cada profesora, plasmándolos en su silueta corporal y luego llevándolos a una coconstrucción.

El autoinforme, por otra parte (Moriña-Díez, 2017), se desarrolló en espacios escogidos por cada participante ya que se les brindó un tiempo para que escribieran de manera natural y espontánea. Con este instrumento se buscó obtener narraciones de situaciones de forma detallada, pues por medio de hojas plasmaban de forma escrita sentimientos, adversidades, ambientes de aprendizajes y experiencias vivenciadas durante su práctica docente frente a los ambientes virtuales que afrontaron desde marzo de 2020 hasta noviembre de 2021.

Finalmente, la entrevista biográfica (Moriña-Díez, 2017) se realizó de manera virtual, utilizando la plataforma Teams en horarios que fueron propuestos por las maestras. Este instrumento logró enmarcar comportamientos verbales por medio de preguntas sobre situaciones vividas cronológicamente, donde se pudo hacer hincapié en aquellas experiencias de ambientes que emergieron de forma amplia y general en la práctica pedagógica de cada docente.

El análisis de los datos se llevó a cabo con perspectiva emic, ya que consistió en una mirada introspectiva (desde dentro de las narraciones) (Bolívar, 2002). Para ello, se elaboró una historia de vida colectiva con base en las microhistorias de cada maestra mediante los siguientes pasos: primero, se realizó una lectura individual del mapa corporal, del autoinforme y de la entrevista de cada docente participante; luego se seleccionaron las narraciones por orden cronológico desde el año 2020 hasta noviembre de 2021; después se resaltaron los relatos de cada profesora y las categorías que emergieron siguiendo la neutralidad en el análisis con el fin de respetar la voz de las maestras en sus escritos, de manera que las investigadoras no cuestionaron; juzgaron las narrativas entre sí.

El relato final tiene una escritura de participante como narrador (tercera persona) (Bolívar, 2002). De este modo se buscó obtener narraciones importantes propias de experiencias vividas por las docentes de primera infancia en el proceso de enseñanza mediado por los ambientes virtuales debido a la pandemia del COVID-19, expresando en ellas sus sentimientos, modos de ver y perspectivas frente a la situación. En relación con esto, la interpretación de las voces de las docentes se apoyó en el relato, implementando la saturación de categorías para la presentación de resultados; estas fueron: ambientes de aprendizaje en primera infancia, práctica docente en primera infancia y educación inicial en tiempos de COVID-19.

RESULTADOS

De acuerdo con el análisis de la información, hubo dos hallazgos que dan cuenta de la emergencia de los ambientes virtuales en el marco de las prácticas docentes de maestras de primera infancia en la pandemia: a) conquista del uso de la tecnología en la práctica de enseñanza en educación infantil, y b) el COVID-19 transformó los ambientes de aprendizaje en primera infancia entre la virtualidad y la presencialidad. En adelante, se presentan dichos resultados con la posibilidad de develar las vivencias y los logros, y a su vez los retos, las frustraciones y la problemática. Asimismo, se exponen las reflexiones, los aprendizajes y las transformaciones de las prácticas de enseñanza experimentadas por las docentes en el momento de dar continuidad a los procesos formativos de los niños de primera infancia, en medio de la contingencia causada por la pandemia de COVID-19.

Conquista del uso de la tecnología en la práctica de enseñanza en educación infantil

Para las docentes, los ambientes de aprendizaje son espacios que se dan primordialmente por medio del contacto físico con los niños a diario, en donde se comparte de forma bidireccional. Entre cuatro y cinco años de edad, los niños asisten ilusionados y curiosos al colegio, frente a lo que su docente les tenga preparado para aprender ese nuevo día, y dispuestos a compartir con sus compañeros en el parque, los juegos, las canciones e incluso el mismo refrigerio. Es aquí donde se construyen los saberes a través de la experimentación, la socialización y los

lazos afectivos. Sin embargo, esta realidad enfrentó un giro de ciento ochenta grados de un día para otro, ante la inminente prohibición de salir de casa para entrar en periodo de aislamiento, de acuerdo con los protocolos de bioseguridad declarados por la pandemia por COVID-19:

Ese recordado 13 de marzo de 2020, al llegar al colegio, no había niños, no se escuchaban risas, no había juegos. La incertidumbre se apoderaba de los directivos, maestros y padres de familia porque eso que veíamos tan lejano en las noticias había llegado a Colombia y, por la seguridad de nuestra salud, debíamos prepararnos para diseñar actividades en casa por dos días, pero nadie se esperaba lo que pasó los siguientes días.

Se entiende entonces que los ambientes de aprendizaje en educación inicial tuvieron que ser explorados desde otras perspectivas, que no dependieran exclusivamente de los encuentros presenciales dentro de las instituciones educativas. Ante esta situación, fue relevante entender, más allá de la modalidad, que el ambiente es el que invita a la acción, a relacionarse, pues el niño no es un objeto que simplemente recibe información de manera auditiva y visual, sino que interactúa y vive cada momento con todos sus sentidos e integralidad (Durán, 2015). Instaladas en este principio didáctico y obligadas a explorar otras alternativas para diseñar ambientes de aprendizaje, teniendo en cuenta las condiciones de confinamiento, las docentes de primera infancia encontraron en las TIC una opción viable, pese a que, en alto porcentaje, este fuera un terreno inexplorado dada su falta de conocimiento y destreza para el uso de dichas herramientas digitales.

El reto —pero sobre todo la necesidad— estaba trazado. Uno de estos ambientes de enseñanza ajustados a las nuevas demandas de formación fue generado por medio de un *blog donde se* enlazaron actividades comprensibles para los padres de familia y sencillas para desarrollar por los niños en casa. Adicionalmente, estas actividades eran explicadas por medio de videos caseros que se subían a un canal personal de YouTube. A este recurso se unió a su vez la herramienta Classroom, en donde las docentes, motivadas por explorar los usos de esta en busca de nuevas alternativas de comunicación con sus alumnos, iniciaron de forma autodidacta, tal como lo detalla el siguiente fragmento:

A partir de allí, comenzamos a buscar de manera muy autodidacta ya que siempre hemos tenido el gusto por aprender de manera autónoma sobre diferentes actividades que sean pertinentes para enriquecer el proceso académico de los niños y las niñas.

Así, esta herramienta, por medio de ensayo y error, tanto de las docentes que generaban el diseño como de los niños y sus familias que aprendían a usarla, se constituyó en un escenario enriquecido que brindaba la oportunidad al estudiante de construir nuevos conocimientos en compañía con las familias (Echeverría-Fernández y Obaco-Soto, 2021).

Otra experiencia de mediación digital en la configuración de nuevos ambientes de aprendizaje se dio en la medida en que las docentes se conectaban con sus alumnos en las clases sincrónicas. Allí se advirtió la necesidad de explorar más herramientas que pudiesen ser entendidas de una mejor manera por parte de los padres de familia o cuidadores que se encontraban con los niños en el momento. En el relato, esto se expresa así:

Se pudo acordar con la mayoría de las docentes de primera infancia que se organizaran las guías de tal manera que su presentación fuera más comprensible para las familias y los niños, que fueran más llamativas y motivaran a los niños a continuar con su aprendizaje.

Fue entonces cuando las participantes diseñaron infografías de manera llamativa, creativa y sencilla por medio del programa Microsoft PowerPoint, que deja crear, editar, presentar y compartir temáticas y cuyas ventajas en ese sentido fueron aprovechadas por las docentes. En dichas piezas gráficas que se enviaban semanalmente las profesoras pusieron un sello propio, que fue la creación de un avatar, con el fin de tener una conexión más cercana a sus alumnos, de forma que en el momento en que ellos estuviesen realizando la guía sintieran que su docente se encontraba allí a su lado. Esto evidencia cómo la práctica docente se puede modificar según necesidades, modelos y contexto en que se vaya a desarrollar. En el caso concreto de los tiempos de COVID-19, las herramientas tecnológicas fueron las que ayudaron a establecer nuevas técnicas para que los estudiantes siguieran formándose en todos los ámbitos de su vida como

seres íntegros para una sociedad (Naycir y Zúñiga, 2020).

El avatar se diseñaba según la temática que se iba a abordar con los niños. Por lo tanto, cada envío de la infografía a los correos electrónicos suministrados por los padres despertaba intriga y emoción en el hogar. Además, las docentes decidieron facilitar a las familias los videos explicativos y complementarios de la guía, descargándolos y comprimiéndolos a formato MP4 en la aplicación aTube Catcher.

Junto con estos recursos suplementarios de las guías, las participantes también vieron la necesidad de diseñar videos caseros donde se explicara a la familia el paso a paso de actividades básicas de educación inicial, como recortar, entorchar, rasgar, entre otras, dado que los niños y las niñas necesitan una educación que considere todos los elementos de desarrollo: las capacidades sensoriales y motrices, el lenguaje, la apreciación auditiva, visual, táctil y cenestésica, y la capacidad de pensar, aprender, memorizar, adaptarse socialmente y desarrollarse emocionalmente (Sáez *et al.*, 2018). Los videos eran elaborados en Screen Cast y fueron un apoyo en el acompañamiento que los alumnos tenían en casa al desarrollar las actividades propuestas por las docentes.

Otra herramienta que fue de gran ayuda tanto para las docentes como para los niños fueron las video-llamadas por WhatsApp. Mediante estas, las profesoras mantuvieron contacto con los niños que no lograban acceder a Classroom, y a través de ellas se hacía acompañamiento al proceso de aprendizaje.

Asimismo, se resalta como resultado positivo el acercamiento y la capacitación frente a la plataforma digital Teams facilitados por la Secretaría de Educación. Este recurso dio lugar a una nueva conexión virtual sincrónica con los niños. Al inicio, sin embargo, la comunicación por este medio no fue fácil pues muchos alumnos no ingresaban desde su correo institucional, sino desde el del padre de familia, lo que limitaba ciertas actividades de la plataforma como levantar la mano, compartir la pantalla o escribir en el chat. Esto a su vez motivaba a los niños y a los padres de familia a comprometerse con lo que se le proponía frente al ingreso por el correo institucional. Así, a medida que pasaba el tiempo las docentes fueron observando que en cada sesión

aumentaba el ingreso de los estudiantes con su usuario institucional.

En definitiva, la participación y la utilización de Teams favoreció otras maneras de generar interacciones en el momento de realizar clases, como se expresa en el siguiente apartado:

Cuando se tenían clases virtuales por la plataforma Teams, iniciamos con unos acuerdos para el buen desarrollo de estas. Se organizaban los tiempos dividiéndolos en verificar asistencia, saludo inicial, a veces canciones o ejercicios para ambientar el trabajo, y luego se daban las indicaciones para realizar la actividad de acuerdo al tema que se fuese a abordar. También se daba el tiempo para que los niños y las niñas pudieran expresarse. Se les insistía en el respeto hacia la palabra del compañero, y mientras trabajaban se les iba haciendo retroalimentación de lo que iban realizando y, a su vez, recomendaciones para completar o mejorar el trabajo.

En este orden de ideas, se destaca que en una de las clases por Teams se planeó una actividad de reconocer el barrio. De esta forma, las docentes realizaron un recorrido virtual por Barrancas, que es donde está ubicado el colegio y donde viven la mayoría de los niños, a través de la aplicación Google Maps, que les permitía observar las calles, los parques y los sectores importantes del barrio. Esta fue una experiencia significativa tanto para los estudiantes como para las profesoras pues a través de esta herramienta podían visualizar los aspectos sobresalientes de su barrio desde sus propias casas, gracias a la tecnología. Esto resalta la capacidad del aprendizaje en línea de suministrarles una diversidad de recursos a los estudiantes a pesar de hallarse físicamente distantes de sus maestros, conectándose en un ambiente flexible por medio de plataformas, simuladores virtuales, aplicaciones, entre otras (Quijada, 2014).

Indiscutiblemente, las prácticas educativas en educación inicial están en constante cambio y transformación con el fin de optimizar los recursos, diseñar ambientes que motiven al aprendizaje y lograr una educación de calidad donde los niños desarrollen el mayor potencial de sus habilidades comunicativas, cognitivas, artísticas, sociales, entre otras. Así es como esta situación de contingencia impulsó el uso de la tecnología como medio para garantizar

el derecho a la educación de millares de niños en todo el mundo.

El COVID-19 transformó los ambientes de aprendizaje en primera infancia entre la virtualidad y la presencialidad

Día a día, cuanto más tiempo se prolongaba el periodo de confinamiento, las docentes se adentraban cada vez más en otras formas de ejercer sus prácticas de enseñanza, transitando de lógicas instauradas un cien por ciento en la presencialidad a nuevas alternativas dispuestas desde el ámbito digital junto con la virtualidad. En el relato se evidencia que las profesoras incluyeron en su práctica el uso de diferentes recursos tecnológicos para adaptar las actividades establecidas en el plan de estudios.

Como parte de su adaptación, las maestras movilizaron experiencias de aprendizaje en las que se incrementó la participación directa de las familias para favorecer el desarrollo integral de los niños, anclado en el fortalecimiento de dicho vínculo afectivo. Indudablemente, esto influye en el proceso formativo gestionado desde la práctica pedagógica, considerada como el conjunto de actividades que implementan los docentes, como parte de su labor en el aula o en su relación directa con el objetivo de que sus estudiantes logren las metas de aprendizaje planificadas en el currículo y los programas de estudio (Martínez-Rizo, 2012).

A medida que transcurría el tiempo, las docentes se exigían un poco más para la creación del ambiente de aprendizaje, el cual diseñaban con criterios cada vez más precisos en correlación con su interés por lograr un impacto favorable en la formación de los estudiantes. Con este propósito en mente, las profesoras realizaban búsquedas desde Google, intentando captar recursos con buena resolución, sin marca de agua, acordes con el interés temático, capaces de atraer, desafiar y movilizar nuevas estructuras de pensamiento en los niños de primera infancia (García-Gutiérrez *et al.*, 2022). Estas búsquedas, de un alto nivel de exigencia desde el componente didáctico, además de retar las competencias digitales y pedagógicas de las docentes, también demandaban más tiempo de lo habitual en la planeación. Es allí donde las transiciones hacia otro modo de ejercer las prácticas de enseñanza se fueron evidenciando por parte de las participantes en medio de los aprendizajes que los niños

mostraban en sus conexiones a través de Classroom o Teams, según el siguiente apartado:

La plataforma Teams nos brindaba diferentes herramientas para los encuentros, como cambiar los fondos de pantalla de acuerdo con la temática, como un fondo de la selva cuando la clase se trataba de animales salvajes. [También] nos permitía organizar la galería grande con temas de salón de clase, cine, entre otros, para que los niños pudieran verse con sus compañeros en el transcurso de la clase. Las clases sincrónicas se programaban una vez a la semana, y su duración era entre una hora o máximo hora y media.

Las docentes observaban por medio de la cámara de sus computadoras cómo la familia se integraba de forma favorable ante las actividades sincrónicas puesto que estas eran lúdicas. Así, por ejemplo, durante la realización de una ensalada de frutas pudieron notar que el ambiente en casa era reestructurado y los niños vestían con gorros o delantales para iniciar la dinámica. A partir de ahí se logró un trabajo mancomunado entre las profesoras, no solo por grado, sino también en el nivel de primera infancia en general de la institución educativa.

Los niños en su mayoría lograban conectarse a las clases sincrónicas por Teams, lo cual resultaba satisfactorio para las docentes pues podían observar las expresiones de ellos y detectar sus avances. También se hacían actividades complementarias a las guías como manualidades, muestras de videos o elaboraciones de dibujos en las que las participantes podían seguir los trazos de los alumnos:

Las familias en su mayoría realizaban las guías y enviaban sus fotos y videos de las actividades realizadas. Se mostraron muy felices cuando nos conectábamos en las clases; también un poco aliviados de ver que estaba la docente acompañando a sus hijos. Les gustaban las actividades que se realizaban en las clases, y los niños estaban muy motivados, animados y tranquilos, a pesar de la situación tan difícil que tuvimos que vivir todos.

Igualmente, se hicieron actividades en las que los niños se disfrazaron de acuerdo a diferentes profesiones para proyectarse a futuro, soñando con ser grandes. Estas, en particular, se destacaron como dinámicas muy bonitas en las que los estudiantes

se mostraron motivados y con muchas ganas de aprender:

Era muy lindo porque ellos se sentían bien, y las familias también se mostraban animadas y agradecidas por todo lo que estaban haciendo las docentes.

Sumado a estas acciones pedagógicas diseñadas para motivar tanto a los niños como a padres de familia o acudientes, en cada periodo se entregaba un diploma realizado en PowerPoint. A su vez, y como parte de este reconocimiento, se hacía un *collage* (elaborado en la aplicación Collage) con los trabajos elaborados por cada niño en el periodo, valorando el esfuerzo de estudiantes y familias frente al desafío que representó la pandemia de COVID-19, que llegó de imprevisto a la vida de cada ser humano.

También se destaca la importancia de incluir en las actividades preguntas como: “¿Cuántos objetos puedes encontrar con forma de círculo en tu casa?”, “¿Tienes mascota? Cuéntanos de ella” y “¿Cuáles animales conoces de tu país?”, entre otras, con el fin de ayudar a profundizar en lo que se estaba trabajando. De una u otra forma, las docentes se acercaban a las vivencias de los niños al involucrar más a los miembros de la familia, lo que permitía a la vez crear y afianzar los vínculos entre las personas que convivían cerca, tal como lo relatan las participantes:

Al darles entrada a las familias de los estudiantes al sagrado espacio de nuestro hogar y viceversa, creamos espacios dentro de nuestros hogares. Usamos incluso juguetes y materiales didácticos de nuestros hijos para los videos y clases sincrónicas. Prácticamente se hicieron parte de nuestras vidas.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que el deseo e interés de aprender en edades tempranas queda configurado de una mejor forma en los niños y las niñas por sus características y disposiciones innatas, dando lugar a los hogares como primeros educadores del ser y hacer (Colombia Aprende, 2020).

Así las cosas, llama la atención que el hogar y la familia toman un lugar protagónico no solo en las experiencias de aprendizaje de los niños, sino

también en la docente de primera infancia, como lo señala el relato:

El trabajo, la familia, el estudio de nuestros hijos, etc. Abrimos las puertas de nuestro hogar a los estudiantes, a los padres de familia, les dimos la entrada de sus vidas de manera más cercana, aunque no nos podíamos ver cara a cara.

De la nada, todas las áreas de la vida de la docente se encontraban en un solo escenario: su hogar. Allí atendían tanto las demandas de su familia como los requerimientos laborales provenientes de la institución educativa. Sin pensarlo, de un momento a otro, las participantes se descubrieron a sí mismas atareadas, preparando los alimentos o atendiendo el requerimiento urgente del algún miembro de su propia familia mientras solucionaban la entrega de una tarea prioritaria asignada por el jefe o respondían la llamada de un padre de familia con preguntas respecto a la tarea de su hijo.

Las nuevas formas de gestionar ambientes de aprendizaje en primera infancia acordes a las cambiantes condiciones impuestas por el COVID-19, además de impactar el ámbito familiar de las docentes, también influyó de diversas formas en el trabajo de estas con sus colegas. Mientras que una de ellas tuvo que trabajar sola, la otra logró un trabajo basado en la confianza y cooperación con una compañera del mismo nivel, y su práctica fue mejorando satisfactoriamente gracias a la retroalimentación entre pares. Esto, asociado a la posibilidad de escuchar la lluvia de ideas entre compañeras, dio lugar a iniciativas creativas que se complementaban, tanto así que en varias oportunidades las maestras se descubrieron tan motivadas trabajando en equipo que seguían laborando incluso hasta altas horas de la noche para diseñar y planear el ambiente de aprendizaje óptimo ante los requerimientos de formación de los niños. En ese sentido, cabe recordar que, en todo instante, los docentes revelan sus intereses y afinidades personales y profesionales, y desde allí configuran experiencias que los posicionan como educadores activos que plantean, crean, investigan, conversan y construyen conocimiento en la confluencia con los otros, desde una acción comprensiva de la realidad y que se perfecciona con la reflexión específica (Secretaría de Educación del Distrito, 2013).

Las prácticas docentes en educación inicial y los desafíos que vinieron con la pandemia por COVID-19 evidenciaron la potencia de la vocación de las docentes por la educación inicial, que las llevó a indagar sobre un tema que tiempo atrás se veía lejano (uso de la plataforma Teams como medio de comunicación con los estudiantes). Las maestras observaron, trabajaron en equipo, generaron ambientes de aprendizaje motivantes para los niños e hicieron la retrospectiva sobre la responsabilidad y la satisfacción de los avances evidenciados en cada uno de los niños y sus familias. Esta misma situación la vivieron otras maestras, como se dará a conocer en la siguiente discusión.

DISCUSIÓN

Cobra relevancia comparar los resultados encontrados con otras investigaciones en cuanto al aprendizaje y uso de la tecnología como recurso que favorece la creación de ambientes de aprendizaje que se adaptan y atiendan las necesidades e interés de formación de niños de primera infancia. Fusté (2021), por ejemplo, da a conocer la realidad específica de un grupo de niños que ya se conocían desde antes del periodo de confinamiento y que además tenían un vínculo afectivo, tanto entre ellos como con la docente. La experiencia en este caso muestra cómo, ante una crisis como la de COVID-19, se puede conservar un vínculo virtual con niños de entre dos y tres años con un ambiente de juegos e interacciones a través de la plataforma Skype. Así, el resultado de esta investigación, igual que el presente estudio, da cuenta de la transformación de la práctica docente en cuanto al uso de la tecnología, con el objetivo de establecer ambientes de aprendizajes basados en una comunicación efectiva y propicia entre los niños y la docente, fortaleciendo los vínculos afectivos que fueron afectados a causa del confinamiento por la pandemia.

Por otra parte, Cano-Hila y Argemí-Baldich (2021) hallaron que el ambiente digital en una escuela ubicada en Barcelona, España, contribuyó al bienestar de todos sus participantes al permitirles sentirse apoyados, asistidos y entendidos. Los autores también resaltan cómo se estableció un vínculo, una relación de cooperación, que empoderó a todos sus participantes para aportar y recibir ayuda y afecto. Los resultados de esta investigación evidencian la

importancia de implementar entornos virtuales y el modo en que la comunicación e interacción de los actores involucrados contribuye en el proceso de aprendizaje y en el bienestar de ellos. Finalmente, se analiza que el uso de la tecnología para generar ambientes de aprendizaje es un factor clave para potenciar la práctica docente en educación inicial, pues permite la comunicación asertiva y favorece los vínculos afectivos en situaciones que pueden afectar emocionalmente a niños, niñas y docentes.

CONCLUSIONES

Para hablar de la educación en primera infancia mediada por ambientes virtuales, es necesario reconocer la práctica docente como el detonante del aprendizaje en los niños. Este trabajo aporta a la literatura científica visibilizando los ambientes virtuales que emergieron en la práctica docente de maestras de primera infancia a causa de la pandemia por COVID-19. Por medio de la construcción del relato de vida desde marzo de 2020 hasta noviembre de 2021, las docentes de educación inicial participantes dieron a conocer su propia experiencia en cuanto a la transformación permanente de la educación en primera infancia al vincularla a ambientes virtuales donde la tecnología medió la comunicación entre las maestras, los niños y las familias para continuar con el proceso de académico.

Al diseñar este tipo de ambientes virtuales se hicieron visibles los cambios de las rutinas no solo de las maestras, al adaptar su hogar a un salón de clases, sino también de los niños y las familias al destinar y adecuar un espacio de su propia vivienda a las experiencias propuestas por las docentes, teniendo en cuenta el desarrollo individual de cada niño. Como uno de los resultados más relevantes se evidenció el uso de la plataforma Teams, que se convirtió en un recurso de interacción entre alumnos y profesora, donde se continuó el seguimiento, la valoración y la evaluación de los aprendizajes y las actividades, motivando a la vez a los estudiantes a sentirse apoyados ante la situación de vulnerabilidad en la que se encontraban a nivel mundial.

De igual manera, las videollamadas por WhatsApp lograron conectar a las docentes con sus estudiantes no solo para el seguimiento académico, sino también a nivel emocional. Por otro lado, el trabajo en equipo y cooperativo entre las maestras de prime-

ra infancia estuvo basado en el respeto y la retroalimentación pedagógica para lograr una educación de calidad mediada por ambientes virtuales. Esta última, de hecho, fue una de las principales ventajas y fortalezas para llevar a cabo una práctica docente que respondiera a las necesidades educativas y emocionales de los niños en el contexto de pandemia por COVID-19.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

Las autoras manifiestan que durante la redacción del manuscrito no incidieron intereses personales o ajenos a su voluntad, incluyendo malas conductas y valores distintos a los que usual y éticamente tiene la investigación. Por lo tanto, declaran que no existe conflicto de intereses.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Diseño y concepción de estudio, adquisición de los datos, análisis e interpretación de la información, redacción del manuscrito, revisión crítica y aprobación final del documento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Betancourt-Odio, M. A., Sartor-Harada, A., Ulloa-Guerra, O. y Azevedo-Gomes, J. (2021). Self- Perceptions on Digital Competences for M-Learning and Education Sustainability: A Study with Teachers from Different Countries. *Sustainability*, 13(1), 343. <https://doi.org/10.3390/su13010343>
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003&lng=es&tlng=es
- Cano-Hila, A. B. y Argemí-Baldich, R. (2021). Primera infancia y confinamiento: la experiencia de una red de apoyo mutuo virtual entre niñas y niños, familias y escuela. En J. A. Marín Marín, J. M. Trujillo Torres, G. Gómez García y N. Campos Soto (Coords.), *Hacia un modelo de investigación sostenible en educación* (pp. 775-787). Dynkinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3v07>

- Cepal. (2021). *Sistematización de experiencias de atención y educación en la primera infancia en América Latina y el Caribe en el marco de la emergencia causada por la pandemia del COVID-19*. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/47404-sistematizacion-experiencias-atencion-educacion-primera-infancia-america-latina>
- Cepal y Unesco (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Cepal; Unesco. <https://hdl.handle.net/11362/45904>
- Cifuentes, R. M. (2014). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Ediciones Novedades Educativas.
- Colombia Aprende (2020, 22 de octubre). *¿Qué se enseña en la educación inicial? Invitada: Rosa Violante* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=JBxfTCOEtlg>
- Condiza-Plazas, W. E. (2021). Pedagogía de la memoria: voces de mujeres víctimas del conflicto armado en Boyacá-Colombia. *Praxis*, 17(1), 69-84. <https://doi.org/10.21676/23897856.4041>
- Cruz, D. T., Vázquez, E., Ruales, G., Bayón, M. y García-Torres, M. (2017). *Mapeando el cuerpo-territorio. Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios*. Instituto de Estudios del Tercer Mundo.
- Cuervo, C., Batanelo, L., Romero, O., Martínez, S., Durán, N. y Ruiz, R. (2019). *Las prácticas pedagógicas y su impacto en la formación inicial de profesores*. Sello Editorial Universidad del Tolima
- Domenech, G. A., Berrío, J. D., Rodríguez-Nieto, C. A., Cervantes-Barraza, J. A., Jiménez-Consuegra, M. A., Flórez-Maldonado, E. R. y Aroca-Araújo, A. (2023). Conectividad de estudiantes universitarios durante la pandemia generada por el COVID-19. *Praxis*, 18(1), 68-86. <https://doi.org/10.21676/23897856.3785>
- Durán, S. M. (2015). *Diseño de ambientes para el juego: práctica y reflexión en Educación Inicial*. Ediciones Morata S. I.
- Echeverría-Fernández, T. M. y Obaco-Soto, E. E. (2021). La participación de los padres y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes. *Praxis*, 17(2), 213-225. <https://doi.org/10.21676/23897856.3618>
- Farrell, R. (2021). Covid-19 as a catalyst for sustainable change: the rise of democratic pedagogical partnership in initial teacher education in Ireland. *Irish Educational Studies*, 40(2), 161-167. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1910976>
- Fortoul, B., Rosas, L. y Fierro, M. C. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación acción*. Paidós.
- Fusté, M. (2021). Encuentros online en educación infantil: Una experiencia vincular y educativa en tiempos de COVID-19. *Páginas de Educación*, 14(1), 52-72. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i1.2204>
- García-Gutiérrez, Z. P. (2017). *Caracterización de las prácticas docentes*. Uniminuto.
- García-Gutiérrez, Z., Herrero, A., Dumett, S., Gallo, L. y Tabares, A. (2022). *Ciudadanía creativa: travesía de investigación educativa en primera infancia hacia la transformación social*. Uniminuto. <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-570-6>
- Herrera-Batista, M. A. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(5), 1-20. <https://doi.org/10.35362/rie3852623>
- Huerta, R. M., Guzmán, M., Flores, J. I. y Tomas, S. J. (2022). Competencias digitales de los profesores universitarios durante la pandemia por covid-19 en el Perú. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 49-60. <https://doi.org/10.6018/reifop.500481>
- Iyengar, R. (2020). Education as the path to a sustainable recovery from COVID-19. *Prospects*, 49(1- 2), 77-80. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-020-09488-9>

- Martínez-Rizo, F. (2012). Procedimientos para el estudio sobre las prácticas docentes. Revisión de la literatura. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(1), 1-22. <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/2976/2546>
- Modenutti, M. C. y Gusberti, J. V. (23-26 de noviembre de 2021). *Experiencias realizadas por profesoras en Educación Inicial durante y luego de la pandemia por Covid-19 en instituciones de Nivel Inicial de la Ciudad de Resistencia* [Ponencia] II Jornadas Nacionales Universitarias de Educación Inicial. Universidad Nacional de Río Negro, Sede Atlántica. Viedma, Río Negro. <https://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/8226>
- Moriña-Díez, A. (2017). *Investigar con historias de vida*. Narcea Ediciones.
- Naycir, F. C. y Zúñiga, I. M. (2020). *Práctica docente en tiempos de COVID-19* [Tesis de maestría, Universidad de la Costa CUC]. Repositorio Institucional Unicosta. <https://acortar.link/KjwWNx>
- Otterborn, A., Schönborn, K. y Hultén, M. (2019). Surveying preschool teachers' use of digital tablets: general and technology education related findings. *International Journal of Technology and Design Education*, 4(29), 717-737. <https://doi.org/10.1007/s10798-018-9469-9>
- Páramo, P. y Burbano, A. (2021). *El tercer maestro: la dimensión espacial del ambiente educativo y su influencia sobre el aprendizaje*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://www.jstor.org/stable/j.ctv1f9pw2>
- Plummer, K. (2001). *Documents of life 2. An invitation A Critical Humanism*. Sage Publications.
- Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158. <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0000110127A>
- Quijada, V. C. (2014). *Aprendizaje virtual*. Editorial digital UNID.
- Sáez, L., Subías, J. M. y Folgueira, M. (2018). *Educación infantil*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2013). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito*. Alcaldía Mayor de Bogotá, D. C. <http://www.educacionbogota.edu.co/portal/index.php/servicios/lineamientos-pedagogicos-curriculares/lineamientos-pedagogicos-curriculares-educacion-inicial>
- Vidal-Hall, C., Flewitt, R. y Wyse, D. (2020). Early childhood practitioner beliefs about digital media: integrating technology into a child-centred classroom environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(2), 167-181. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1735727>