

“ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN UN TIEMPO EXCEPCIONAL”. ABORDAJES EN LA EDUCACIÓN INICIAL EN LA RIOJA, ARGENTINA

Aldana Luz Euliarte¹

Universidad Nacional de Chilecito - Argentina

Cynthia del Valle Sánchez²

Universidad Nacional de Chilecito - Argentina

Diego Agustín Moreiras³

Universidad Nacional de Córdoba – Argentina

Recibido: 28/05/2022

Aprobado: 01/07/2022

RESUMEN

Este escrito es resultado del Trabajo Final presentado para obtener el grado de Licenciadas en Nivel Inicial por dos de las autoras en la Universidad Nacional de Chilecito, La Rioja, Argentina⁴. Se trató de un estudio cualitativo, en el cual se realizó el seguimiento del trabajo de dos docentes de educación de Nivel Inicial durante el año 2020, coincidente con el período de suspensión de la presencialidad en las instituciones educativas de la República Argentina, derivada de las medidas tomadas por la pandemia de COVID-19. Delimitó su campo de indagación en dos salas de 5 años de Jardines de Infantes de la ciudad de La Rioja, tomadas como casos. La intención fue dar a conocer las estrategias de enseñanza empleadas por estas docentes para garantizar la continuidad pedagógica en la situación excepcional ya mencionada. Este desafío hace referencia a las

¹ Licenciada en Nivel Inicial (Universidad Nacional de Chilecito, La Rioja, Argentina). Correo electrónico: aldana.euliarte@gmail.com

² Licenciada en Nivel Inicial (Universidad Nacional de Chilecito, La Rioja, Argentina). Correo electrónico: cynsanchez2015@gmail.com

³ Doctor en Semiótica (Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina). Correo electrónico: diegoamoreiras@unc.edu.ar

⁴ El título del trabajo fue “Estrategias de enseñanza en un tiempo excepcional: abordajes en la Educación Inicial”. La dirección estuvo a cargo del Dr. Diego A. Moreiras. Fue presentada en diciembre de 2021 y defendida en febrero de 2022 en el Departamento de Ciencias de la Salud y la Educación, de la Universidad Nacional de Chilecito, provincia de La Rioja, Argentina.

estrategias implementadas por las docentes, a saber: los medios digitales utilizados para comunicarse con sus estudiantes, recursos concretos y/o digitales que crearon y cómo las familias se comunicaron, resolvieron las propuestas y enviaron evidencias. Esta investigación se resolvió exclusivamente de manera virtual y los datos recolectados fueron recabados por esa vía, utilizando los siguientes instrumentos: entrevistas a dos profesoras de Educación Inicial que prestaron servicio en salas de 5 años de jardines de infantes públicos de la capital de La Rioja, una participación observante de clase por videotelefonía y el análisis de documentos digitales y entornos virtuales. Los datos obtenidos se presentan en tres momentos, considerando la temporalidad propia de los hechos: a) “Un aula a puertas abiertas: el grupo de WhatsApp”, da cuenta de las primeras decisiones para mantener la comunicación como único fin prioritario; b) En “Intentos para construir vínculos a distancia” se desarrolla la forma en la que implementaron recursos digitales y/o concretos y primeros diseños por conectarse virtualmente; c) por último, en “Prendan sus cámaras, llegó la hora de vernos” se detalla la instancia en la cual los encuentros sincrónicos se hicieron presentes como medio significativo y eficaz para la comunicación directa. Se obtuvo como resultado información que permite afirmar que las familias tuvieron un rol protagónico y que las docentes con las que se trabajó llevaron adelante acciones y decisiones pensadas en el marco del contexto excepcional con el fin de construir, continuar y/o preservar el vínculo pedagógico. El desarrollo de contenidos prioritarios, además, acompañó la necesidad de acortar la distancia física producto de la pandemia.

Palabras claves: Educación Inicial- La Rioja, Argentina- Pandemia- Estrategias de enseñanza- Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje.

ABSTRACT

This paper is the result of the Final Project presented by two of the authors at the National University of Chilecito, La Rioja, Argentina, in order to obtain the degree of Licentiate in Early Childhood Education. It was a qualitative study, in which the work of two early childhood education teachers was monitored during the year 2020, coinciding with the period of suspension of presentiality in educational institutions in Argentina, derived from the measures taken by the pandemic of COVID-19. The field of investigation was limited

to two 5-year-old kindergarten classrooms in the city of La Rioja, taken as cases. The intention was to make known the teaching strategies used by these teachers to guarantee pedagogical continuity in the aforementioned exceptional situation. This challenge refers to the strategies implemented by the teachers, namely: the digital media used to communicate with their students, concrete and/or digital resources they created and how the families communicated, solved the proposals and sent evidence. This research was carried out exclusively virtually and the data collected were gathered in this way, using the following instruments: interviews with two Early Education teachers who worked in 5-year-old classrooms of public kindergartens in the capital of La Rioja, an observational participation in class via videophone, and the analysis of digital documents and virtual environments. The data obtained are presented in three moments, considering the temporality of the facts: a) "A classroom with open doors: the WhatsApp group", shows the first decisions to maintain communication as the only priority; b) "Attempts to build links at a distance" develops the way in which digital and/or concrete resources were implemented and the first attempts to connect virtually; c) finally, "Turn on your cameras, it is time to see each other" details the instance in which synchronous meetings were present as a significant and effective means for direct communication. As a result, we obtained information that allows us to affirm that the families played a leading role and that the teachers with whom we worked carried out actions and decisions conceived within the framework of the exceptional context in order to build, continue and/or preserve the pedagogical link. The development of priority contents, in addition, accompanied the need to shorten the physical distance resulting from the pandemic.

Keywords: Early Education- La Rioja, Argentina- Pandemic- Teaching strategies- Virtual teaching and learning environments.

1. Introducción

La suspensión de la presencialidad en las instituciones educativas a causa de las medidas tomadas por la pandemia de COVID-19 puso a las comunidades educativas en alerta para garantizar la continuidad de los procesos educativos, tal como afirmaron Cardini y D'Alessandre al indicar que

“El Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) puso contra las cuerdas al régimen de presencialidad que sostuvo al sistema educativo durante los últimos ciento cincuenta años. La suspensión del dictado de clases presenciales había comenzado unos días antes. A partir de una disposición del Ministerio de Educación Nacional, el 16 de marzo cerraron todos los establecimientos educativos del país. Más de 10 millones de estudiantes y casi 900 mil docentes de nivel inicial, primario y secundario dejaron de encontrarse físicamente en las aulas. La escuela se trasladó hacia los hogares” (2020, p.113).

Los niveles obligatorios fueron los que concentraron los mayores desafíos y las situaciones más apremiantes también. Entre ellos, el nivel inicial presentó sus particularidades, quizá menos exploradas que las de nivel primario y secundario y que se desean compartir a partir del estudio de dos casos de salas de 5 años. En este escrito, por lo tanto, se busca dar cuenta de lo hecho durante 2020 en el marco de actuaciones e impactos educativos en tiempos de incertidumbre, que puedan tener relevancia y actualidad hoy, cuando la educación de nivel inicial ha regresado a la presencialidad plena.

A partir de lo expuesto, se asume que las estrategias docentes en todos los niveles del sistema educativo se vieron interpeladas y transformadas a partir de las suspensiones de presencialidad y el trabajo en el hogar comandado desde la escuela. Por tal motivo, esta investigación busca responder al siguiente interrogante ¿Cómo incidió la suspensión de la presencialidad en las estrategias de enseñanza empleadas por las docentes en las salas de Jardín de Infantes de la provincia de La Rioja durante 2020? En particular, se eligió la educación inicial en salas de 5 años, ya que se consideró como supuesto de trabajo que la falta de co-presencia podía ser una variable difícil de resolver en este nivel.

El interés primordial fue conocer los modos de pensar la clase, es decir, las estrategias de enseñanza que emplearon las docentes investigadas para solventar las vicisitudes que aparejó la educación remota derivada de la pandemia de COVID-19 durante 2020 en jardines de infantes de La Rioja. Como objetivos específicos se buscó identificar los recursos digitales y/o concretos que utilizaron las docentes para la enseñanza en la virtualidad derivada de la pandemia; indagar y describir cómo se

utilizaron los entornos virtuales y los sistemas de mensajería por parte de las docentes; dar cuenta del rol de la familia en los procesos de enseñanza: la formas de participación e intervención en la comunicación entre docentes y estudiantes de nivel inicial y la transmisión y envío de evidencias de las actividades realizadas.

1.1. ¿Qué sucedió en ese tiempo excepcional?

Existen diferentes modelos de enseñanza mediados por la red o *e-learning* que se practican en otros niveles del sistema educativo argentino (Presencial con apoyo de internet, semipresencial o *blended learning* y modelo a distancia o en línea) y que no estaban contemplados normativamente para el Nivel Inicial, debido a sus características específicas. Por tal motivo, la ausencia de contacto físico, presencial en un espacio común derivado de la pandemia, significó un quiebre de las metodologías de enseñanza para la temprana edad. Ante esta situación y el consiguiente aislamiento, se recurrió obligatoriamente a la enseñanza a través de alguna forma de virtualidad. Esto supuso poner en juego “un método de enseñanza y aprendizaje basado en la interacción profesor – alumno a través de la red” (Córica, et al, 2019, p. 45). A estas prácticas educativas generadas en contexto de pandemia Terigi propone denominarlas “educación en el hogar comandada por la escuela” (2020, p. 2) como un modo de destacar la excepcionalidad de estas, la continuidad de algunos procesos aunque en un escenario diferente.

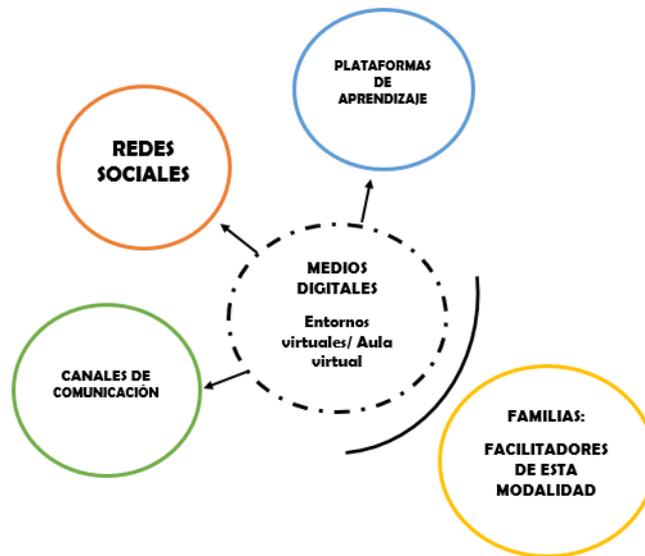
En relación con este cambio de medio y de escenarios para la enseñanza una de las referentes de la Educación Inicial en Argentina, Ruth Harf (2020), diferencia la ruptura entre lo presencial y virtual, lo que estaban habituados a hacer (pre pandemia) y lo que excepcionalmente hicieron (en pandemia). Esta diferenciación supone cuatro variables, aspectos o dimensiones:

1. Agrupamientos- por lo general, los sujetos de la educación se agrupan por edades, en el jardín de infantes de 1 a 6 años. En la virtualidad, los estudiantes se conectan de a uno por vez con sus familias. Entonces se puede decir que es un sujeto de la educación en y con familia.
2. Mezcla entre lo privado y lo público: lo que antes era el espacio privado -el hogar- se convierte en un salón de clases.
3. El tiempo: preferentemente asincrónico. Los encuentros virtuales a través de aplicaciones de videotelefonía, cuando tienen lugar y se cuentan con los medios

técnicos, se graban para que el que no pudo estar conectado pueda verlo en otro momento. Ese sujeto que está en y con su familia puede realizar este visionado y participar en la clase, en sus propios tiempos.

4. Los objetos concretos que fueron herramientas prioritarias en esta modalidad: ellos son los dispositivos, computadoras, *tablets*, celulares. El objeto no concreto: la conectividad. Ambos marcaron en qué medida los docentes pudieron o no ofrecer propuestas de aprendizaje (Harf, 2020, 6:00 min). En este trabajo se tratan también otros objetos concretos que favorecieron el trabajo de enseñanza y que eran utilizados en las salas con anterioridad a la pandemia.

Ilustración 1: Entorno virtual/ aula virtual



Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en el gráfico, un Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) “es un espacio virtual diseñado para que en el mismo transcurran diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje” (Salina, 2005). Se trata de una comunidad organizada que requiere de la toma de decisiones organizativas (diseños, pautas, estrategias metodológicas, propuestas) en función de los destinatarios, con ciertas características y componentes para favorecer un entorno claro, cálido, amigable, que invite a trabajar y dialogar de manera cómoda.

Esta idea define las plataformas digitales creadas exclusivamente con fines educativos como son *Classroom* y *Moodle*, por ejemplo. En este proyecto, el concepto se traslada al contexto indagado para dar cuenta del uso con fines educativo de los entornos en los que las docentes trabajaron y que ellas transformaron en “entornos virtuales para la enseñanza”. Esto es, aquellas aplicaciones (redes sociales y servicios de mensajería instantánea) que consideraron pertinentes, en evaluación del contexto familiar, en relación con la disposición de medios digitales y dispositivos tecnológicos, como son *WhatsApp* y *Facebook*. Si bien dichas aplicaciones no fueron creadas con el objetivo de ser EVEA, la necesidad de contrarrestar la distancia y la búsqueda de solución inmediata para mantener la comunicación con los estudiantes y las familias llevó a la elección de estas aplicaciones para utilizarlas como “entornos virtuales” para la enseñanza.

1.2. Docente, familias y estrategias de enseñanza

Las prácticas desarrolladas por los sujetos de la situación educativa en y con familia, término que emplea Harf (2020) para referirse a los docentes inmersos en ese contexto excepcional, articulan aspectos de su rol como mediadores y tutores, ambos en propuestas de educación en el hogar comandada por la escuela. El docente, en la modalidad a distancia, debe “reinventar” sus prácticas tradicionales para diseñarlas y planificarlas como virtuales desde su misma concepción para adaptarlas a la realidad forzada que impuso la pandemia. Al mismo tiempo, resulta interesante dar cuenta de qué aspectos del rol como mediador, propios de la presencialidad, pudieron ser llevados a la virtualidad. Una característica central de esta mediación es que es multidireccional: entre docentes y alumnos, docentes y contenidos, docentes y experiencias, docentes y familias, etc.

En esta modalidad virtual, las familias compartieron horas educativas con sus hijos/as en el hogar, asumiendo el rol de facilitadores en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El aprendizaje escolar y sobre todo en edades tempranas (las abarcativas de la Educación Inicial) requieren de la presencia de un “otro” que pueda acompañar, mediar, andamiar, facilitar y guiar los procesos de adquisición de conocimiento.

Para que estos conocimientos se pongan en juego, se requiere que el docente tome decisiones pedagógicas-didácticas. Esas decisiones se traducen en modos de pensar la clase:

“Definimos las estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué” (Anijovich y Mora, 2010, p.23).

Si pensamos en estrategias como decisiones, la Didáctica de la Enseñanza en el Jardín de Infantes propone una serie de orientaciones generales para el abordaje en la sala. Dos referentes de la Educación Inicial, Violante y Soto (2011) proponen una serie de ideas, pilares considerados “métodos adecuados” para la enseñanza en este nivel. Ellos son: el principio de globalización- articulación de contenidos; centralidad del juego; la

multitarea con propuestas diversas - simultáneas y el trabajo en pequeños grupos; la enseñanza centrada en la construcción de escenarios; experiencias directas; la conformación de lazos de sostén; la organización flexible de los tiempos; el docente como “acompañante afectivo, figura de sostén, otro significativo” y como “mediador cultural”. Así, el desarrollo personal y social y la alfabetización cultural constituyen las dimensiones de una Educación Integral (Violante y Soto, 2011, p. 5). Si bien no se atiende aquí cada uno de estos aspectos, serán puestos en el análisis.

En esta investigación se abordan las estrategias de enseñanza empleadas por las docentes a través de la virtualidad atendiendo a tres (3) dimensiones:

- Recursos digitales y/o concretos empleados
- Entornos virtuales seleccionados
- Modos y canales de comunicación virtual entre docentes y familias

1.3 Recursos digitales y/o concretos / canales de comunicación

Internet ofrece muchos servicios para establecer comunicación entre personas o grupos separadas físicamente, de manera sincrónica (en tiempo real) o asincrónica. Bajo la condición excepcional impuesta por la pandemia, fue imprescindible recurrir a ella para resolver el problema de distancia que derivó del aislamiento social. Para tal, las docentes utilizaron recursos digitales con el fin de desarrollar nuevas formas de puesta en circulación de contenidos. Se digitalizaron: las consignas de juegos, los mensajes a las familias, cuentos, canciones, el saludo y las conversaciones. Crearon y diseñaron archivos, videos, audios, como así también bucearon en internet para aprovechar el material disponible.

En sintonía, la docente de Educación Inicial reconoce la importancia en el uso de recursos concretos para desarrollar sus actividades, recursos para mostrar, tocar, armar o darle un sentido diferente, lúdico, atractivo a cada momento, que acompañe una explicación, que invite, genere sorpresa o simplemente ilustre. Entre ellos se encuentran láminas, imágenes, libros, calendarios, títeres, dados, cajas y el docente debe tomar decisiones a la hora de seleccionarlos, crearlos o construirlos para incorporarlos a sus clases.

Sobre la base de lo descrito, se detectan inequidades tecnológicas por las desigualdades en la conectividad y disponibilidad de aparatos tecnológicos, tal como lo expresa Pereyra (2020):

“Las desigualdades territoriales en los niveles de conectividad y sociales en lo relativo al acceso a los servicios de internet y a los dispositivos conllevaron a las jurisdicciones y al Ministerio nacional a adoptar distintas medidas para garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes. Muchas jurisdicciones promovieron diversas estrategias digitales y multimediales para dar cobertura educativa a diferentes territorios” (p.126).

A raíz de lo expuesto, se plantea que la mayor problemática didáctica que tuvieron que sortear los docentes estuvo dada en los medios a usar y el diseño de contenidos. Aquí la telefonía móvil pasaría a ocupar un lugar esencial para el colectivo de actores involucrados.

En el contexto de pandemia, las aplicaciones que pueden utilizarse en los dispositivos móviles fueron utilizadas por la comunidad educativa en su conjunto. Se crearon comunidades (grupos) de WhatsApp por salas o grupos cerrados de Facebook como modo de entornos de enseñanza y aprendizaje (EVEA), lo que permitió una solución inmediata al repentino y abrupto cambio de modalidad.

2. Marco Metodológico

Esta investigación se desarrolla, al igual que las prácticas que investiga, en pandemia. Lo hace desde una perspectiva cualitativa, ya que estos tipos de estudios buscan construir teorías en base a “vivencias, experiencias” que son propias de las personas, grupos o comunidades en los entornos en los cuales se desenvuelven, en este caso, instituciones educativas de gestión pública.

Considerando el área-problema donde surge el tema a investigar, enmarcado en el ámbito educativo, se selecciona el tipo de investigación descriptiva con lo cual se describe el fenómeno de la virtualidad en el jardín de infantes, específicamente en las salas de 5 años; y cómo incide en las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes, respondiendo preguntas como las siguientes: ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza empleadas por los/as docentes en la virtualidad? ¿Cuál es el rol de los/as docentes y las

familias en la enseñanza virtual? ¿Qué tipo de recursos digitales y/o materiales emplearon? ¿A través de qué medios y entornos digitales se comunicaron con los estudiantes? ¿Por qué?

En congruencia con el enfoque, el diseño de investigación es etnográfico digital, que da cuenta a una investigación mediada por la virtualidad. Se trata de “una metodología interesada en indagar y reflexionar tanto al mundo contemporáneo como a la relación con nuestros sujetos de estudio mediatizados digitalmente” (Grillo, Meneses, Cárdenas y otros, 2019, p. 66). Las mismas condiciones que implican que los procesos educativos tuvieran que ser desarrollados desde la virtualidad llevaron a que esta investigación tuviera que conducirse estrictamente en entornos virtuales.

Para la selección de las interlocutoras de esta investigación, se propuso inicialmente la elección de las salas de 5 años por el desarrollo de habilidades que presentan las y los estudiantes de esta edad, su grado de autonomía o madurez comparado con sus compañeras/os más pequeñas/os y teniendo en cuenta la obligatoriedad de esta sección como lo manifiesta el marco legal⁵ de la Educación Inicial en la República Argentina.

Desde un sentido pedagógico-didáctico, se determinó la elección de la muestra teniendo en cuenta los criterios de “buenas prácticas de enseñanza”⁶, que se difundieron a través de plataformas digitales y redes sociales oficiales del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la provincia de La Rioja, bajo la Dirección de Educación Inicial, en la primera y segunda etapa de la continuidad pedagógica del ciclo lectivo 2020, con la intención de recuperarlas para el análisis.

Se concluye con la determinación y elección de dos divisiones en jardines de infantes y en turnos diferentes: Jardines de infantes N° 2 y N° 3. La selección de la muestra es intencional y derivó tanto de las propias posibilidades de acercamiento y

⁵ Así lo expone la Ley de Educación Nacional 26.206 en el ARTÍCULO 18.- “La Educación Inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año.”

⁶ ¿Qué entendemos por buenas prácticas de enseñanza? Hemos señalado que la buena enseñanza es aquella con intencionalidades definidas y explícitas, que promueve la interacción entre los alumnos y los docentes, y entre los propios alumnos, y que transcurre en un espacio, tiempo y en un contexto socioeconómico determinado. Es aquella en la que un docente, apelando a ideas o a recursos nuevos o existentes, encuentra un sentido, un para qué de ese hacer, lo lleva a la práctica, recupera de modo reflexivo lo que ocurrió y puede pensar en mejorar futuras acciones. (Anijovich y Mora, 2010, p. 31)

generación de vínculos, adecuados a la finalidad de la investigación, como del conocimiento previo de los establecimientos educativos con relación a las prácticas de enseñanza que desarrollan. Se tuvieron en cuenta las opiniones de colegas y la difusión de material audiovisual que publicó la Dirección de Educación Inicial en sus redes sociales oficiales, haciendo referencia a experiencias que destacaron.

A lo largo de la investigación se designaron a las profesoras con una letra (A y B, respectivamente) para resguardar su identidad y así serán mencionadas de aquí en adelante. Lo mismo con los jardines: los nombraremos como 1 (turno tarde) y 2 (turno mañana).

Las docentes interlocutoras de la investigación se seleccionaron con base a los siguientes criterios:

- ✓ De sección de 5 años
- ✓ Activos y presentes desde el inicio de la educación remota.
- ✓ Con participación en propuestas de enseñanza virtual.

Los jardines donde estas docentes trabajan fueron seleccionados siguiendo estos criterios:

- ✓ Jardines de infantes de gestión pública.
- ✓ Jardines de infantes periféricos al casco céntrico de la ciudad de La Rioja.

2.1 Procedimientos e instrumentos de recolección de datos

En primera instancia se efectuaron entrevistas como estrategia metodológica principal (de carácter virtual a través de entornos de videollamadas) de esta investigación. Como afirma Guber, “La entrevista es una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree” (Spradley en Guber, 2001, p. 75). Continúa:

Dentro del proceso general de investigación la entrevista acompaña dos grandes momentos: el de apertura, y el de focalización y profundización. En el primero, el investigador debe descubrir las preguntas relevantes; en el segundo, implementar preguntas más incisivas de ampliación y sistematización de esas relevancias (McCracken en Guber, 2001, p. 85-86)

Se realizaron entrevistas generales a las docentes para aproximar a los datos preliminares sobre el tema a investigar. Estos encuentros se concretaron de manera

virtual, a través de una plataforma digital para videollamadas, contando con la posibilidad de grabar en vivo el evento y disponer del archivo en formato MP4. Se acordó con las participantes un día y horario de conexión, previa comunicación informal sobre el tema.

Se elaboró una guía de preguntas orientadoras, teniendo en cuenta el tipo de entrevista escogida: *semiestructurada* y *on-line* para las docentes. La guía se diseñó con base en la revisión teórica y la construcción del modelo conceptual preliminar a partir de las categorías: virtualidad y modelos de enseñanza, organización de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA), roles de docentes y familias, estrategias de enseñanza en contexto virtual, recursos y herramientas empleadas.

Para la redacción de la guía se siguió el modelo planteado por Hernandez Sampieri (2014) en la clasificación de tipo de preguntas: generales, para ejemplificar, estructurales y de contraste, con predominio de las primeras y las segundas.

Se efectuaron sucesivos encuentros para ampliar y reforzar información recopilada en la primera instancia. Los primeros encuentros virtuales con las profesoras se concretaron a principios del mes de agosto del año 2021.

Anteriormente se requirió la posible participación en sus clases virtuales y el acceso a los entornos que usaron como medio de enseñanza.

Este material sirvió para realizar un análisis y primeras conjeturas, focalizadas en enriquecer los objetivos y la temática del proyecto.

Luego de este proceso, se elaboró una nueva guía de preguntas para los sucesivos encuentros. Así, las preguntas para estas instancias fueron confeccionadas con base en la evaluación que emergió del primer encuentro, en virtud de puntualizar información detallada sobre las estrategias de enseñanza empleadas en la virtualidad. Así, la observación de clase y el análisis de documentación fueron la base para este segundo encuentro de entrevista con cada docente. Todos los materiales antes mencionados fueron insumo y al mismo tiempo, en algunos casos, parte de esta, a partir de dar ejemplos de actividades o experiencias desarrolladas por las docentes.

2.2. La observación del encuentro sincrónico

Una de las técnicas relevantes de los estudios etnográficos es la observación. En este sentido, implica una participación consciente y atenta de la figura del observador.

Se intervino en un encuentro virtual con la docente (B) a través del servicio de Videotelefonía y además compartió clases grabadas anteriormente. En el caso de la docente (A) no se llegó a un acuerdo para ingresar a su clase por diversos motivos (la reprogramación del calendario escolar, el regreso a la presencialidad, capacitaciones, jornadas recreativas, etc.).

2.3. Análisis e interpretación de documentos

Se trabajó sobre la lectura, interpretación y análisis de los siguientes documentos:

- ✓ Planificaciones de propuestas de enseñanza adaptadas a la modalidad virtual, observando detalladamente las estrategias y métodos utilizados por los docentes.
- ✓ Acceso al entorno virtual (Grupo cerrado de *Facebook*), con el cual se trabajó durante este período de educación remota. En este, se recopilaron materiales audiovisuales creados por la docente, evidencias de actividades plasmadas en fotos y videos de los alumnos/as, guías de actividades en fotos y archivos *PDF* o *Word* para las familias.
- ✓ Carpeta didáctica compartida desde *Google Drive*, la cual contiene fotos de evidencias de los estudiantes, cuadernillos de actividades para realizar en el hogar con las familias, propuestas educativas, proyectos didácticos, secuencias didácticas, material audiovisual elaborado por la docente, grabaciones MP4 de las clases virtuales.

En los documentos, videos e imágenes recolectados, el tipo de análisis fue orientado de acuerdo a las preguntas de investigación. La observación se enfocó en la descripción de las características de las propuestas de enseñanza generadas, de las formas de comunicación con las familias y de los recursos utilizados para llevar adelante las clases.

A partir de lo anterior, se distingue una secuencia de tres momentos, que permiten visualizar la toma de decisiones pedagógicas para suplir las condiciones de educación, a fin de conocer cómo se abordan estrategias de enseñanza a través de la virtualidad en los jardines de infantes seleccionados.

Esta interpretación y análisis de datos propone tres ejes organizadores, relacionados con los momentos cronológicos vivenciados. Como se verá, estos tres ejes son utilizados en los capítulos de análisis para presentar la información recolectada y

construida. A su vez se da cuenta en su desarrollo de cómo fueron transversalizados por el rol que ocupó la familia en la mediación de la experiencia de aprendizaje propuesta por la docente para llegar al infante en el marco del contexto virtual:

1. Estrategias pedagógicas: *“Un aula a puertas abiertas: el grupo de WhatsApp”*.
2. Estrategias pedagógicas: *“Intentos para construir vínculos a distancia”*.
3. Estrategias pedagógicas: *“Prendan sus cámaras, llegó la hora de vernos”*.

A continuación, se presenta el análisis de los resultados, organizado a partir de estos tres ejes ya mencionados.

3. Análisis de los resultados

3.1 Un aula a puertas abiertas: El grupo de WhatsApp

En busca de medios y maneras inmediatas de tomar contacto con las familias y las/os estudiantes, las docentes comenzaron a pensar en los recursos tecnológicos de uso común que disponían los integrantes de la sala para su posible conectividad. Como expresó la docente (B) *“Era nuestra manera más directa de llegar a los chicos. Primeramente, elegimos el grupo de WhatsApp considerando que en su mayoría las familias cuentan con teléfonos celulares y esa aplicación era la más utilizada.”* (Docente B, comunicación personal, 06/05/2021)

El servicio de mensajería inmediata que ofrece WhatsApp permitió una comunicación rápida y directa con las familias de los estudiantes y no implicó gran conocimiento con relación a su uso, lo cual evitó explicaciones e inconvenientes para los usuarios. La única condición (no menos relevante) fue contar con acceso a internet. Esta sería la vía de comunicación establecida para el envío de archivos, fotos, videos, audios, mensajes y toda información que la docente deseaba transmitir como así también, para que las familias interactúen con el envío de evidencias en fotos o videos de los trabajos o experiencias que realizaron sus hijos/as en el hogar.

La docente (A), en cambio, comentó que, a partir de un acuerdo institucional, consideraron crear una comunidad virtual con las familias para vincularse inicialmente a través de un grupo cerrado de Facebook (Sección 5 años “I”). En consonancia con lo antes mencionado, esta red social también se presentó como una de las aplicaciones de uso

común, fáciles de navegar y que probablemente las familias ya dispusieron con anterioridad en sus celulares. Estos motivos llevaron a que la docente optara por esta vía para convertirla en un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje (EVEA).

En estos primeros intentos, el único objetivo era mantener el contacto con los estudiantes y las familias. Ante la preocupación e incertidumbre por la situación que se atravesaba, las docentes enviaron videos tipo “selfie” y realizaron videollamadas individuales por WhatsApp.

3.2. Relación jardín de infantes, juego y familias

En las entrevistas realizadas, las docentes expresaron la necesidad de incorporar a las familias en las experiencias de aprendizaje con la intención de poner en valor la construcción de conocimiento en el jardín de infantes. Al observar el análisis de las planificaciones didácticas sobre los modos en los que las docentes se proponían involucrar a las familias o adultos responsables en la participación de juegos o actividades, con el fin de comprender la verdadera finalidad pedagógica implícita en las propuestas lúdicas, se visualiza el logro de capacidades, habilidades y destrezas para favorecer el desarrollo integral de las infancias. Esto permitió también socializar con las familias la relevancia y los sentidos de las actividades que se llevan adelante en el nivel inicial, muchas veces invisibilizados⁷.

Esa necesidad de involucrar a las familias implicó también explicar para qué está el jardín de infantes y que los docentes pudieran articular sus objetivos con los motivos por los cuales los adultos llevan a sus hijos/as al jardín. Estos pueden ser variados, pero de acuerdo a las interlocutoras, prevalecen dos: para que los cuiden y jueguen. Este pensamiento no se aleja de la realidad, ya que el trabajo que realizan en las salas de jardín es “educar cuidando”. Son dos procesos diferentes, pero complementarios en la noble tarea de educar a la primera infancia, haciendo del juego el método primordial como vía hacia el conocimiento.

⁷ Para ampliar esta idea se sugiere consultar las palabras del Lic. Isabelino Siede (2015) en entrevista para educ.ar. “El nivel inicial y las familias: articulación entre jardín y familias”. (Desde 1:57 min.) <https://www.youtube.com/watch?v=W8x8cdL7IBU>

3.3. Intentos para construir vínculos a distancia

En este apartado se describe cómo los docentes, sujetos de la situación educativa en y con familia, de acuerdo a la denominación de Harf (2020), involucraron a los integrantes del hogar para colaborar en la elaboración de recursos digitales y fueron reinventando sus prácticas e implementaron herramientas y/o recursos múltiples en los primeros intentos por conectarse virtualmente, para conjugar lo cognitivo y lo emocional “cuando el sostén de los vínculos es más necesario que nunca” (Lion, 2020, p. 3).

¿Cómo se hizo para generar y sostener este vínculo a la distancia? Las demandas y necesidad de encuentros no tan distantes, con alguna posibilidad de hacerlo virtual y sincrónicamente, llevó a la implementación de herramientas y aplicaciones de videotelefonía en línea. La docente (A) expresó lo siguiente: “*Unas de las colegas creó un grupo cerrado de Facebook e incluyó a las familias. Entonces a través de ese medio, me animé a hacer un vivo para tener más contacto con los pequeños, pero veía que no se podía. Yo hablaba pero no se veían, los papás comentaban.*” (Docente A, comunicación personal, 05/07/2021). Mientras que la docente (B) comenzó a hacer llamadas en pequeños grupos por WhatsApp, luego de que esta aplicación se actualizara y posibilitara videollamadas de hasta 6 personas.

Como decíamos en los apartados anteriores, estos fueron los primeros intentos, ensayo y error, en busca de garantizar un proceso que en la presencialidad se realizaba de manera “natural”.

3.4. Creando redes solidarias

Los/las docentes debieron comandar la educación desde la “soledad” de los hogares y esto provocó la necesidad de mantener contacto permanente con sus pares para crear así redes solidarias, de ayuda y colaboración, sobre todo para aquellos docentes que estaban poco familiarizados con la tecnología.

Según Maggio,

la colaboración sin duda es aprender con otro/s, pero es mucho más. Es reconocernos como sujetos diferentes pero unidos por el vínculo y el afecto. Es respetarnos y confiar, acercarnos para ayudarnos y sostenernos en el amor solidario, y

acompañarnos en la complejidad virtual del recorrido de nuestra historia educativa (2021, p. 139 - 140).

Las docentes (A) y (B) comentaron en las entrevistas que la mayoría de las propuestas que elaboraron para sus estudiantes eran producto de un trabajo en conjunto realizado con sus docentes paralelas (es decir de la misma sección, en este caso salas de 5 años). Esto también sucedió muchas veces en la presencialidad, pero incrementó su valor en la virtualidad.

Estas redes no solo se construyeron dentro de las instituciones, sino que también trascendieron a niveles macro y las redes sociales fueron una gran vía para comunicar experiencias significativas, recursos digitales, material audiovisual, etc. Se pudo ver docentes ayudando a otros docentes explicando el uso de aplicaciones, ayudando en las ediciones de vídeo, colaborando con producciones audiovisuales colectivas, narrando cuentos y compartiendo canciones en formato video, por ejemplo. En palabras de Maggio (2021) “Los colegas se apoyaron solidaria y generosamente. Cada logro se socializó y en la escena de cada aprendizaje aparecieron pares ayudando” (Maggio, 2021, p. 173). De estas colaboraciones emergieron aires de transformación como expresa Maggio y con base a este criterio sentaron las bases de aprendizajes masivos que, en ningún curso de capacitación antes de este tiempo excepcional, fue posible de lograr. Como lo expresa la docente (B) “*Con mis colegas paralelas de sala, nos organizábamos para elaborar la planificación de manera conjunta, conversábamos acerca de cómo se podía realizar alguna experiencia en el hogar, o cómo redactar las consignas, fue un trabajo en conjunto en el cual nos ayudábamos de acuerdo a nuestras habilidades.*” (Docente B, comunicación personal, 05/08/2021)

3.5. Recursos concretos y/o digitales a través de medios audiovisuales

Según palabras de González (2008), los medios o materiales audiovisuales (imagen, audio, videos, diapositivas, fotografía y otros medios digitales) se definieron como “los medios técnicos que nos permiten agrandar nuestras capacidades visuales y auditivas” (citado en Terraza Ochoa y Vázquez Jarita, 2017, p. 25). Estos medios audiovisuales permitieron en este escenario la continuidad del trabajo que en la sala involucraba medios didácticos utilizados presencialmente. En este sentido, “el medio

didáctico es cualquier material elaborado con la intención de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Marqués en Terraza Ochoa y Vazquez Jarita, 2017, p. 26) y en las clases observadas estos medios incluían algunos de los utilizados previamente en la presencialidad, pero también otros nuevos, creados específicamente en pandemia. Así, los medios audiovisuales permitieron en este escenario presentar contenidos de forma más organizada, dinámica e interactiva. A partir de las entrevistas, se pudo dar con, al menos, dos estrategias audiovisuales diferentes.

La docente (A) comentó acerca de los modos en que utilizaba los recursos propios de los entornos de videollamada, así como lo que ella consideraba una ventaja en relación con la presencialidad: *“En lo virtual los videos les llaman mucho la atención, compartir pantalla, motivarlos con imágenes en un Power Point, videos que encontramos o realizar video propios. Ya no estamos en la sala donde podíamos usar una lámina.”* (Docente A, comunicación personal, 19/08/2021)

La docente (B), en cambio, se dedicó a construir lo que denominó videos interactivos. Se trataron de producciones audiovisuales creadas por ella que tienen incorporadas las actividades que se espera que realicen los estudiantes, para favorecer el entendimiento y transposición didáctica del conocimiento. El objetivo que planteaba era “llevar la clase a la casa”. La producción audiovisual por parte de las docentes era una de las estrategias más elaboradas. La docente organizaba el relato del video creando tiempos de espera para la posible “interacción” de las/os espectadores, permitiendo al *feedback* entre docente, estudiantes y familias. Esta estrategia se presentó como un complemento de la guía de actividades para el hogar en diseño PDF, que integraba una explicación de consignas claras, precisas, acotadas, acompañadas de imágenes ilustrativas (a modo de orientación). Es posible observar de qué manera hay una producción múltiple de materiales didácticos, pensados articuladamente entre sí y además con destinatarios diferentes: estos videos interactivos, dirigidos en general directamente a las/os estudiantes y los archivos de texto (tipo PDF), fueron destinados a las familias o adultos responsables para que pudieran orientar y ayudar en la resolución de las actividades. Esto supuso, como explicó la docente (A), pensar en la familia como mediadora, entre la consigna y el entendimiento del estudiante.

Estos materiales audiovisuales se estructuraron en 3 momentos, con una duración aproximada de 10 minutos, con base en un modelo elaborado previamente:

1. **Inicio:** saludo inicial con una canción, baile acompañado de música, trabajo con el calendario (imagen visual con carteles) para identificar el día, la fecha, el clima, motivación con juegos.
2. **Desarrollo:** explicación de la propuesta, experiencia, consigna, actividad o juego.
3. **Cierre:** ¿Qué aprendimos hoy? Preguntas indagadoras, canción de despedida, saludo final.

Se puede pensar que en esta construcción están operando los saberes pedagógicos que permitían en la presencialidad la construcción de las clases o propuestas de enseñanza: la estructura tradicional de una clase, con su inicio, desarrollo y cierre se encontró replicada en la producción audiovisual. Este saber pedagógico le permitió a la docente decidir qué momentos incluir en su producción y es retomado de sus prácticas “presenciales”; es interesante preguntarse entonces de dónde provienen los saberes propiamente audiovisuales que le permitieron llevar adelante la grabación de este video, y destacar la multiplicidad de aspectos que esta docente consideró para el cumplimiento de sus objetivos pedagógicos a través del video y su correspondiente guía de actividades.

Por otro lado, los métodos adecuados para la enseñanza en la educación inicial (Violante y Soto, 2011) se vieron atravesados por este cambio de medio y debieron ser repensados para adaptarse a la virtualidad. Ya se mencionó indirectamente el sostén de los vínculos y la flexibilización de los tiempos, se agrega a continuación la centralidad del juego y las experiencias directas.

Del juego se puede decir que pasaron a ser experiencias compartidas con los integrantes de la familia, comandados desde el jardín por la docente y llevados a cabo por la familia en el hogar. Las experiencias directas (esas porciones de la realidad contextualizadas y significativas para la realidad institucional de los estudiantes, que se convierten en objeto de conocimiento e indagación) debieron ser pensadas desde las posibilidades que cada contexto familiar y las medidas sanitarias. Así, la docente (A) propuso, por ejemplo, realizar una “visita al supermercado cercano”, recreado en el hogar a partir de diferentes portadores textuales. La idea de la experiencia fue acercar a los estudiantes al mundo de la lectura y escritura a partir del reconocimiento de las letras del alfabeto en palabras conocidas por ser logotipo de marcas de productos alimenticios (gaseosas, azúcar, galletas, yogur, etc.). La docente propuso recolectar etiquetas de estos

productos, reconocer y nombrar las letras que conforman las palabras allí impresas, finalizando con la confección de un rompecabezas usando las mismas etiquetas (ver Ilustración 2).

Ilustración 2: “Supermercado”



Capturas de pantalla: Guía de actividades para el hogar y registro fotográfico evidencia.

En estas capturas de pantalla se puede ver un aspecto que se menciona como parte importante en este trabajo, siendo este el trabajo que realizan las familias y cómo comunican a la docente el trabajo elaborado en el hogar. En este caso, a través de una publicación en el grupo de Facebook, una familia comparte fotos y videos de la actividad para evidenciar que el trabajo solicitado por la docente se concretó.

Todas estas estrategias de enseñanza que las docentes investigadas implementaron en sus clases mediadas por la virtualidad facilitaron, además de sostener la continuidad pedagógica y la adquisición de conocimientos, la construcción de vínculos afectivos tan necesarios en el momento de incertidumbre que provocó la pandemia.

3.6. Prendan sus cámaras, llegó la hora de vernos

Para mediados del mes de agosto de 2020, los encuentros sincrónicos se convirtieron significativamente en el medio de conexión más elegido por las docentes.

Pasaron de programar reuniones de 10 min. una vez a la semana, a un encuentro de 40 minutos o una hora, dos o tres veces por semana. En concordancia, la docente (B) agrega “*A partir de la implementación de las clases sincrónicas a través de Google Meet, he notado que la participación de los estudiantes incrementó.*” (Docente B, comunicación personal, 06/05/21)

Simultáneamente ante la necesidad de encontrar herramientas virtuales que facilitaran la conexión con los estudiantes, las políticas educativas de la provincia de La Rioja, en el mes de mayo, proporcionaron desde el programa de educación virtual “Estamos en la Escuela” cuentas corporativas para los docentes de todos los niveles del sistema educativo (@educaciónlarioja.com) para la utilización y ampliación de los programas que ofrece la aplicación *GSuite* de *Google*. Este programa se logró a través de un convenio especial entre el Ministerio de Educación de la provincia de La Rioja y *Google*. El acceso al programa virtual educativo de *Google* brindó más beneficios que una cuenta convencional y su acceso fue gratuito avalado por la resolución ministerial 717/2020⁸. Esto favoreció el trabajo colaborativo de manera sincronizada para todos los docentes.

3.7. Organización de la clase sincrónica: tiempos y aprendizajes específicos

Organizar la clase sincrónica implicó una preparación previa al encuentro. Las docentes implementaron recursos digitales (en algunos casos nuevos para ellas) y/o concretos (en general, los mismos que eran utilizados en las salas durante la presencialidad) que formaron parte de sus estrategias de enseñanza. Entre ellos, se encontraron videos, aplicaciones, páginas de internet, presentaciones de Power Point, títeres, libros, etc.

La docente (B) describió “*En los encuentros por Meet generalmente utilicé fuentes de internet. Es lo que me permitía compartir, en el momento de inicio, un video para bailar, para saludarnos. Algún video didáctico para realizar las actividades o presentar alguna imagen, darles ejemplos de cómo pueden realizar lo que estaba solicitando.*” (Docente B, comunicación personal, 06/05/2021)

⁸ Resolución ministerial: http://larioja.edu.ar/seccion/docentes_directivos/normas/93

Además de los recursos, el tiempo y los agrupamientos fueron aspectos que las docentes debieron tener en cuenta a la hora de planificar estos encuentros.

El tiempo en un uso situado, administrado y optimizado otorga valor a la enseñanza. Promueve creatividad, participación, libertad y formas de interacción, respetando procesos personales y colectivos. Un desafío extra del trabajo docente durante la pandemia fue organizar el tiempo con base en las necesidades de los estudiantes, contemplando las necesidades de las familias y de las docentes. La docente (B) para contemplar la necesidad de las familias en la organización del tiempo, con relación a la conectividad, grababa los encuentros sincrónicos que había tenido con sus estudiantes desarrollando el contenido del día; al finalizar, compartía en el grupo de Whatsapp el link de acceso a la grabación de clase para aquellos estudiantes que por alguna situación particular no lograron presenciarla.

Al inicio de esta investigación, se mencionaron algunos aprendizajes que derivaron del uso obligado de dispositivos, aplicaciones y/o entornos digitales por parte de las docentes, pero también de las/os estudiantes y sus familias. Las infancias pueden tener un manejo más o menos fluido en la utilización de estos, sin embargo, estas/os estudiantes aprendieron, en muchos casos junto a sus familias, a seguir una serie de pasos para conectarse a las clases virtuales. Algunos de los pasos fueron plasmados en videos tutoriales que enviaron las docentes para guiar a los adultos. Estos aprendizajes pueden sintetizarse así: reconocer el link de ingreso a las videollamadas, los íconos de cámara, micrófono, entrada y salida, además de otras funciones que ofrece la aplicación (en este caso hablamos de *Google Meet*). Luego de varios encuentros, las/os estudiantes comenzaron a explorar esas funciones y se puede observar cómo incluso jugaban a modificar los fondos de pantalla.

3.8. El títere como mediador

En el análisis de las clases virtuales, en las evidencias de aprendizaje enviadas y en las entrevistas se pudo destacar al títere como un recurso protagonista y mediador en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Según lo observado en la docente (A), planificó actividades que implicaron el abordaje y uso de este objeto como estrategia de enseñanza con distintos fines (invitar a una clase sincrónica, motivar en un juego o narrar un hecho histórico).

A partir de Cole, “podríamos pensar en el títere como artefacto cultural, como mediador, como la herramienta que permite las apropiaciones simbólicas, como una interfase entre herramienta y signo.” (Cole en Santa Cruz y García Labandal, 2008, p. 17).

La docente (A), en la entrevista, expresó algunas propuestas donde usó el títere como estrategia, con la intención de incentivar al grupo y “captar su atención”, así como para crear un clima que invite a participar, comunicar y contribuir a la conformación de los lazos de sostén. En los archivos de videos que enviaba a las familias (publicados en el grupo de Facebook) se observa el uso de este recurso como “presentador”, por ejemplo, de una clase alusiva, quien convoca a los encuentros sincrónicos o el que propone el juego del día, empleado también para dar inicio o cierre a la actividad.

Así lo manifiesta la docente (A) cuando hace referencia a las limitaciones y compara su uso:

“En la presencialidad se puede: estar en contacto con el objeto, mirarlo, acercarse, darle un beso, buscar con la mirada para llamar la atención, dialogar con la docente; y en la virtualidad implica enfocarlo en la pantalla, sin salirse de la estructura, que sea protagonista de la escena para interactuar con los/as niños/as.” (Docente A, comunicación personal, 19/08/2021).

En esa conversación la docente comenta que la pantalla hacía las veces de retablo, que permitía que el títere entrara y saliera de cuadro, generando los efectos esperados en las/os estudiantes; de igual modo, aprendió a jugar con la aparición del títere en diferentes zonas de pantalla. Todo esto fue resultado de una búsqueda por recuperar algo de la potencia de ese mediador, de ese artefacto cultural.

Lograr que la clase virtual fuera entretenida implicó un gran desafío para las docentes en educación remota. Esto trajo aparejado nuevos aprendizajes por su parte, incluyendo nuevas estrategias para el uso de este recurso.

4. Conclusión

La pandemia y la suspensión de la presencialidad supuso momentos de gran incertidumbre, pero como se puede ver, los/as docentes buscaron alternativas didácticas para emplear estrategias de enseñanza contextualizadas a la educación excepcional, intentando suplir prácticas tradicionales que se ejercían en un tiempo habitual.

En una suerte de “capacitación docente” repentina, en unísono con la crisis sanitaria, crearon redes de comunicación y colaboración con otros para aprender a usar la tecnología, socializar ideas y compartir recursos. Sin pensarlo, esto se convertiría en tiempo de aprendizaje significativo, un gran desafío para algunos y un campo de oportunidades para otros.

El tiempo de crisis provocado por la pandemia de COVID-19 dio lugar a la visualización del trabajo de muchas profesionales de la educación inicial, que se animaron a bucear en el campo virtual, mostrando nuevas e innovadoras estrategias de enseñanza, pero también, adaptando algunas que ya se empleaban. La virtualidad incidió en la elección de procedimientos, acciones y recursos para las experiencias de enseñanza en los jardines de infantes investigados. Así se puede ver, por ejemplo, cómo lo que hubiera sido una salida didáctica junto a los compañeros de la sala y su docente en la presencialidad, se convirtió en un día de compra familiar.

Los encuentros sincrónicos, horizontales se convirtieron en espacios importantes para la construcción de conocimiento y sostén de los vínculos afectivos. En la posibilidad de interactuar en tiempo real aflora la necesidad de los estudiantes de ser escuchados, intercambiar ideas, opiniones, vivencias y poder encontrar, del otro lado de la pantalla, alguien con sus mismos intereses y necesidades, con quien hablar, interactuar y ser escuchado. Visto de este modo, cuando las docentes interactuaron con sus estudiantes frente a una pantalla a través de videollamadas o de videos interactivos para explicar una clase, ejercieron un rol más cercano al de tutoras, propio de la virtualidad, del que ellas se apropiaron y que construyeron en este proceso de trabajo desde el hogar comandado por la escuela.

Otro aspecto surgido de la investigación fue la constatación de la forma en la que se organizó el análisis de la información recolectada: primer momento de conexión con las familias, segundo momento de videos interactivos e intentos para poder verse, tercer momento de encuentros sincrónicos; y las condiciones que el contexto favoreció: 1) aportes del Ministerio de Educación y/o la Dirección de Educación Inicial de la provincia de La Rioja: materiales de apoyo, cuentas corporativas, capacitaciones, material digital en portales educativos, etc. y 2) las posibilidades de conexión y predisposición de las familias y los estudiantes, fueron aportes importantes para los saberes derivados de esta investigación.

Por último, los/as docentes aprendieron que la distancia no necesariamente coarta los vínculos afectivos, que puede lograrse una buena comunicación, obtenerse buenos resultados y que quedarse en la zona de confort a la larga resulta incómodo, poco efectivo y apático. Depende de las profesionales aprovechar lo vivido para diseñar una educación más democrática, justa, creativa y que contemple situaciones de excepcionalidad, para estar preparados y hacer frente a las problemáticas emergentes. Estas docentes han mostrado que lograron enseñar, que han buscado los medios y los modos para hacerlo, como ha quedado explícito en este trabajo.

5. Referencias

Anijovich R., Mora S. (2010). *“Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula”*. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.

Cardini, A. y D’Alessandre, V. (2020). *La escuela en pandemia. Notas sobre los desafíos de la política educativa*. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. Comp. Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). UNIPE: Editorial Universitaria. Págs. 113-124.

Córica J.L, Hernández Aguilar Ma. L, Portalupi C., Bruno A (2019). *“Fundamentos del diseño de materiales para Educación a distancia”*.

Gamba, (2020). *“Infancias y pantallas en tiempos de cuarentena. Repensar el nivel inicial y la virtualidad.”* Programa Educación, Conocimiento y Sociedad (ECyS) de la FLACSO Argentina.

Grillo O. et al (2019) *“Etnografías Contemporáneas.”* Revista del Centro de Estudios en Antropología. Edición UNSAM.

Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Enciclopedia Latinoamericana de sociocultura y comunicación. Grupo editorial Norma.

Harf, R. (2020, junio 24). *“Educar en tiempos de pandemia: Conversatorio”*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=WOFF3yQI1ZM>

Lion, (2020). *Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes. Saberes y prácticas*, revista de filosofía y educación.

Maggio M. (2021). *“Educación en pandemia”*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Editorial Paidós.

Pereyra, A. (2020). *Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente*. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. Comp. Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). UNIPE: Editorial Universitaria. Págs. 125-136.

Salinas, J. (2005). “*La gestión de los entornos virtuales de formación*.” En Seminario Internacional: *La calidad de la formación en red en el Espacio Europeo de Educación Superior*. [Website]. Recuperado el 06/06/2019 desde: https://www.researchgate.net/publication/232242328_La_gestion_de_los_Entornos_Virtuales_de_e_Formacion

Santa Cruz, E. y García Labandal L. (2008). “*Títeres y resiliencia en el Nivel Inicial: un desafío para afrontar la adversidad*”. Ed. Homo Sapiens.

Siede, I. A. (2015). *Casa y jardín: complejas relaciones entre el Nivel Inicial y las familias*. Rosario: Ed.Homo Sapiens.

Terraza Ochoa J.E. y Vásquez Jarita M.E. (2017). “*El uso de los materiales audiovisuales y su influencia en el aprendizaje en el área de comunicación en los estudiantes del primer grado de la institución educativa politécnico Huascar de Puno*”.

Terigi, F. (2020). “*Educación en el hogar comandada por la escuela*”. INFOD Recuperado de: <https://red.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/05/VE-audiovisual-Ficha-11-Educacion-en-el-hogar-comandada-por-la-escuela-Flavia-Terigi.pdf>

Violante, R. y Soto, C. (2011). “*Foro para la Educación Inicial*”. Encuentro Regional Sur Políticas de enseñanza y definiciones curriculares. Dirección de Educación Inicial. Equipo Técnico de la Dirección de Educación Inicial. Directoras/Responsables de Nivel Inicial y Equipos Técnicos de las jurisdicciones de Región Sur. Recuperado de: https://isfdyt24-bue.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2018/09/2011Conferencia-Soto-Violante-Did.Ed_-Inicial-PILARES-MCyE.pdf