



TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título: “Estrategias de enseñanza para garantizar aprendizajes significativos en niños y niñas de sala de 4 y 5 del Nivel Inicial en el marco de un modelo educativo mixto”

Autor:

Homsí, Lourdes – DNI N° 36818492

Director/a:

Dr. Aguirre, José Luis

**Lugar:
Rosario**

**Fecha de presentación
27/03/2023**

Firma autor/es

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Lourdes Homsi', is written below the text 'Firma autor/es'.

TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Ciclo de Complementación Curricular

Título:

“Estrategias de enseñanza para garantizar aprendizajes significativos en niños y niñas de sala de 4 y 5 del Nivel Inicial en el marco de un modelo educativo mixto”

Autora:

Homsí, Lourdes. Leg. N° IUGR-10057;

Director:

Dr. Aguirre, José Luis;

Fecha de presentación:

Noviembre 2022

**“ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA GARANTIZAR APRENDIZAJES
SIGNIFICATIVOS EN NIÑOS Y NIÑAS DE SALA DE 4 Y 5 DEL NIVEL INICIAL
EN EL MARCO DE UN MOEDLO EDUCATIVO MIXTO”**

Homsí, Lourdes

Firmas de los miembros de la Comisión de Evaluación.

Fecha de evaluación:

27 de Febrero de 2023

RESUMEN

La presente investigación se realizó con el objetivo de describir las características de las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes del Nivel Inicial en el marco de un modelo educativo mixto para garantizar la continuidad de los aprendizajes en niños y niñas que concurren a sala de 4 y 5 de dos Jardines de Infantes de la localidad de Lincoln, durante el ciclo lectivo 2021. Con tal finalidad se estudiaron las situaciones didácticas desplegadas para recuperar la trama emocional y los vínculos con el aprendizaje, las acciones desarrolladas para recrear vivencias compartidas, las adaptaciones metodológicas para propiciar la articulación entre las propuestas presenciales y virtuales, y las técnicas empleadas para favorecer el aprendizaje significativo en las distintas áreas. La investigación se realizó desde una metodología cualitativa, en base a un diseño descriptivo de alcance transversal. Los establecimientos educativos fueron seleccionados por estar emplazados en comunidades barriales con diferentes características sociales y económicas, y por reunir distinto carácter de gerenciamiento. La muestra estuvo conformada por diez docentes de sala de 4 y 5 (del turno matutino y vespertino), elegidos mediante una estrategia de muestreo no probabilística por voluntarios, a quienes se les administraron entrevistas semi estructuradas. La recolección de datos tuvo lugar entre los meses de Noviembre y Diciembre del año 2021, mediante la plataforma virtual de Google Meet. Como principales resultados se obtuvo que el juego, la investigación y la lectura, fueron los ejes vertebradores de las propuestas educativas. Las estrategias estuvieron orientadas a reinventar e incentivar el vínculo con el aprendizaje, a través de nuevas formas de acercarse al conocimiento. Durante las instancias presenciales, se buscó recuperar hábitos característicos del Nivel a través de nuevas propuestas lúdicas y, la trama vincular, a través de espacios de reencuentro y reconocimiento. Durante las instancias virtuales se procuró asegurar el contacto visual con cada niño/a, poner la impronta de voz y guardar la rutina “del hacer” dentro de la sala, a través de diversas estrategias lúdicas y expresivas. Para fortalecer la grupalidad se desplegaron estrategias colaborativas y constructivistas. Se realizaron

adaptaciones metodológicas, de recursos y de actividades. El estudio concluye que las instituciones estudiadas respondieron a las realidades cambiantes, desde la flexibilidad, la creatividad y la innovación.

INDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	8
CAPITULO 1. MARCO TEÓRICO	11
1.1 EL NIVEL INICIAL.....	11
1.2 EL NIVEL INICIAL EN CONTEXTO DE PANDEMIA POR COVID-19.....	12
1.2.1 Ciclo lectivo 2020.....	12
1.2.2 Ciclo lectivo 2021	15
1.3 ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL NIVEL INICIAL EN EL MARCO DE UN MODELO HÍBRIDO	17
1.3.1 Aprendizaje desde una mirada psicopedagógica	17
1.3.2 Aprendizaje en el Nivel Inicial	19
1.4 ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN EL NIVEL INICIAL BAJO UNA MODALIDAD HÍBRIDA.....	21
CAPITULO 2. ANTECEDENTES.....	25
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA	27
3.1 OBJETIVOS.....	27
General.....	27
Específicos	27
3.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	27
3.3 CONTEXTO.....	28
3.4 PARTICIPANTES.....	28
3.5 MATERIALES Y METODOS	29
3.6 RECOLECCIÓN, PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS	30
CAPÍTULO 4. RESULTADOS.....	32
4.1 Organización de los tiempos de aprendizaje y espacios de circulación del saber	32
4.2 Criterios a la hora de planificar las clases y secuencias didácticas	35
4.3 Tipo de contenidos curriculares que se priorizaron en las distintas áreas	37
4.4 Acciones concretas para que los niños y niñas puedan recuperar el vínculo con el aprendizaje, luego de un año trabajando desde la virtualidad.	38

4.5 Estrategias para despertar y/o mantener la curiosidad y la motivación de los estudiantes en este contexto tan atípico	39
4.6 Acciones para el fortalecimiento de la grupalidad, la interacción y el sentimiento de pertenencia.	40
4.7 Experiencias de vinculación promovidas para sostener la trama afectivo-pedagógica y las vivencias compartidas en el marco de los protocolos sanitarios....	42
4.8 Adaptaciones metodológicas para garantizar las oportunidades lúdicas, sociales y expresivas en este contexto	44
5. CONCLUSIÓN.....	46
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
ANEXO 1. MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	57
ANEXO 2. MODELO DE ENTREVISTA.....	59
7. CURRÍCULUM VITAE.....	60

Todo lo que hay que saber sobre cómo vivir, qué hacer y cómo debo ser, lo aprendí en el jardín de infantes. La sabiduría no estaba en la cima de la montaña de la universidad, sino allí, en el arenero, en el patio del jardín, en los rincones, en la hora de la merienda (...)

La regla de oro, el amor y la higiene básica, la igualdad y la vida sana. Toma cualquiera de esos ítems y tradúcelo en términos adultos, sofisticados, para aplicarlos a tu vida familiar o a tu trabajo, a tu gobierno o a tu mundo y se mantendrá verdadero, claro y firme (...) no importa cuán grande seas, “que al salir al mundo es mejor tomarse de las manos y no alejarse demasiado”.

(Robert Fulghum)

INTRODUCCIÓN

En el Jardín de Infantes se inicia la puesta en juego del derecho a la educación como bien social. En este espacio se brindan oportunidades lúdicas, sociales, exploratorias y expresivas, que les permiten a los niños/as desplegar sus potencialidades, desarrollar los procesos de alfabetización cultural y vivir en comunidad (Aloy, 2020). El Nivel Inicial representa para el niño y niña, una oportunidad única de transitar una variedad de experiencias en las que pueda cooperar, problematizar la realidad, pensar y hacer con otros, habilitando modos de conocer y de vincularse con el conocimiento y con quienes se seguirán desarrollando a lo largo de su trayectoria (Diseño Curricular para la Educación Inicial, 2019).

La identidad del Nivel Inicial nos ha enseñado que en el jardín de infantes se prioriza el compartir, el trabajar en equipo, que se aprende a estar juntos y, especialmente, a ser con otros y otras. Esas ideas y acciones cotidianas, ideológica y pedagógicamente tan priorizadas y tan necesarias de ser trasladadas a otros niveles, sientan las bases de la identificación educativa. (<http://conexiondocente.com.ar/continuidades-entre-la-presencialidad-y-la-virtualidad-modalidades-educativas-mixtas/>).

Sin embargo, en un contexto de pandemia por Covid-19, para garantizar una presencialidad sin riesgos, se ha solicitado paradójicamente a las infancias, a sus cuerpos necesitados de contactos y movimientos, que mantengan la distancia unos de otros, que lleven su vianda y materiales y que renuncien, parcial y provisoriamente, al contacto corporal y a las acciones conjuntas; siendo que el cuerpo, el movimiento, los sentidos, las emociones están directamente involucrados en el aprendizaje y en el modo que cada sujeto internaliza la información.

Luego del pasaje disruptivo de la presencialidad a la virtualidad que caracterizó el ciclo lectivo 2020, donde familias y docentes se enfrentaron al desafío de sostener conjuntamente los procesos pedagógicos, produciéndose lo que Dussel (2020) denomina “la domiciliación” de la escuela; el año 2021 inauguró una nueva agenda educativa que puso en el centro la necesidad de

garantizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en forma presencial, mediante un planeamiento estratégico organizado bajo la modalidad “burbuja”, con escenarios híbridos o mixtos de escolaridad, de acuerdo a los protocolos jurisdiccionales. En el marco de este escenario combinado, los niños y niñas asistían al Jardín de Infantes en forma alternada, combinando actividades presenciales y virtuales, a través de plataformas u otros dispositivos, en función de los recursos tecnológicos disponibles (Contenidos priorizados, 2021).

Los escenarios híbridos implican grandes desafíos pedagógicos para pensar la integralidad de la propuesta educativa en cuanto a sus dinámicas y prácticas, a los modos de organizar el tiempo y el espacio, y a las formas de recrear vivencias compartidas fundadas en otros modos de vincularse y de sostener el vínculo pedagógico. Es así como los docentes del Nivel Inicial, se han encontrado una vez más frente al desafío de repensar lo educativo, de diseñar propuestas de enseñanza intensas, significativas e interesantes, fundadas e instituidas en una articulación entre la presencialidad y la virtualidad como «modalidad mixta».

En este contexto, cobra sentido contemplar diversas estrategias de enseñanza según los posibles escenarios y atendiendo la diversidad de realidades y del contexto en particular. Por este motivo, se realiza un estudio cualitativo de tipo descriptivo con el propósito de explorar las características que asumen las estrategias de enseñanza desplegadas por los docentes del Nivel Inicial en el marco de un modelo educativo mixto, para garantizar aprendizajes significativos en niños y niñas que concurren a sala de 4 y 5 de dos Jardines de Infantes de la localidad de Lincoln, durante el ciclo lectivo 2021.

Por estrategias de enseñanza se entiende “al conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje en sus alumnos” (Anijovich y Mora, 2010, p.23). Según Asubel el aprendizaje significativo es el proceso por el que se relaciona nueva información con algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva de un individuo y que sea relevante para el material que se pretende aprender (Giménez, 2014).

Ante esta realidad disruptiva es necesario buscar las mejores estrategias, priorizando el cuidado de las infancias, la afectividad, la vincularidad, y albergando las mejores opciones educativas. Los educadores son la base fundamental de toda estrategia de enseñanza que se reconozca potente y favorecedora, considerando que todos, y especialmente los más pequeños, aprenden mejor de la mano cálida y sostenida de quienes los acompañan en estos procesos.

Este estudio se considera de gran aporte para el colectivo profesional ya que permitirá analizar diversas estrategias empleadas por docentes para garantizar el aprendizaje en medio de un escenario incierto y extraordinario, que obliga día a día a redefinir las propuestas y planificaciones a la luz de los cambios.

En cuanto a su relevancia científica, no se registran investigaciones referidas al hecho investigado, al menos al momento de la redacción de este escrito (abril 2021). En este sentido, la originalidad del tema, justifica la importancia de su exploración. Con los hallazgos se espera incrementar el estado de la cuestión y continuar indagando en un terreno poco explorado por la disciplina, por lo cual se considera provechoso para el colectivo profesional.

En relación a la relevancia académica se espera que a partir de este estudio se deriven cambios o mejoras a nivel educativo, sobre todo en lo referido a cuestiones de innovación docente en momentos de crisis, no solo en lo que respecta a la reformulación de propuestas metodológicas, lúdicas y pedagógicas; sino también, a la transformación del quehacer didáctico en el aula.

Los resultados de este estudio podrían ser de gran aporte para la gestión institucional, al momento de diseñar propuestas de acompañamiento ajustadas a las necesidades identificadas o para diagramar estrategias con fundamentos que posibiliten la construcción de proyectos educativos sólidos.

CAPITULO 1. MARCO TEÓRICO

1.1 EL NIVEL INICIAL

Desde la Ley Provincial de Educación se concibe al Nivel Inicial como una unidad pedagógica constituida por los Jardines Maternales (para niños de 45 días a dos años de edad) y Jardines de Infantes (para niños de tres a cinco años), siendo los dos últimos años de carácter obligatorio. (Ley 13.688, 2007, art. 25)

En el Jardín de Infantes se inicia la puesta en juego del derecho a la educación como bien público, garantizado por el Estado y consagrado en el artículo 14 de nuestra Constitución Nacional y demás tratados internacionales incorporados a ella. (Ley N° 26.206, art.1 y 2.)

La especificidad y singularidad del nivel involucra tanto, prácticas de atención y cuidado propias de la edad, como experiencias vinculadas al acercamiento del mundo en sus múltiples facetas. (Sarlé y Rodríguez Saénz, 2021).

Durante la infancia se sientan las bases para el posterior desarrollo cognitivo, emocional y social de un individuo (Palacios y Castañeda, 2009) por lo cual, las experiencias de aprendizaje que tenga durante esta etapa serán fundamentales para su vida futura. (Cortes y García, 2017). En este sentido, el Nivel Inicial brinda al niño/a una oportunidad única de transitar una variedad de experiencias en las que pueda cooperar, problematizar la realidad, pensar y hacer con otros, habilitando el placer en los modos de conocer y de vincularse con el conocimiento en las experiencias de aprendizaje (Diseño Curricular para la Educación Inicial, 2019).

Las oportunidades lúdicas, sociales, exploratorias y expresivas que se ofrecen en el Jardín, les permiten a los niños/as desplegar sus potencialidades y capacidad creativa, desarrollar los procesos de alfabetización cultural y vivir en comunidad (Aloy, 2020). Es así que el juego, como contenido de alto valor cultural para el desarrollo integral del niño (Ley 26.206, art.20 inc.d), y la capacidad de expresión, a través de los distintos lenguajes tanto verbales como no verbales (Ley 26.206, art.20 inc. e) se constituyen ejes vertebradores de las

propuestas de enseñanza, siendo el contexto físico, social y cultural el sustrato del que se nutre la primera infancia.

En definitiva, la educación infantil es un espacio diseñado para que niñas y niños se encuentren con otros, exploren nuevos conocimientos, descubran formas de expresar sus ideas y sean tratados como sujetos capaces de aprender y producir sentidos. (Sarlé y Rodríguez Saénz, 2021).

1.2 EL NIVEL INICIAL EN CONTEXTO DE PANDEMIA POR COVID-19

1.2.1 Ciclo lectivo 2020

El 31 de Diciembre de 2019 la Organización Mundial de la Salud (OMS) reportó el primer caso de coronavirus en la ciudad de Wuhan (China) y un mes más tarde, tras declarar la “Emergencia de Salud Pública”, denominó a la enfermedad como SARS-CoV-2 (Covid-19). Tras aumentar exponencialmente el número de contagios en diferentes partes del mundo, el 11 de marzo de 2020, las autoridades de la OMS declararon el brote como una pandemia (Juárez-García, 2020).

En Argentina, el Decreto de Necesidad y Urgencia N°297 dispuso a partir del 20 de marzo de ese mismo año, la medida de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) para evitar la circulación comunitaria del virus, en tanto se equipaban los sistemas sanitarios. En respuesta a esto, una de las primeras decisiones adoptadas fue el cierre de las instituciones educativas, desde el Nivel Inicial hasta el Nivel Superior no Universitario, por asumir que representaban un espacio de riesgo tanto para estudiantes como docentes, al ser un foco de contagio masivo de la enfermedad. (UNESCO, 2020).

Aunque en un principio se habló de la suspensión de la actividad presencial por el lapso de cuatro semanas, lo cierto es que el avance de los contagios exigió extender el periodo de confinamiento por tiempo indeterminado, lo que impulsó al sistema educativo a generar estrategias diversas para sostener el proceso educativo a través de nuevas lógicas de funcionamiento (Cornelio Marí, 2021, Sarlé y Rodríguez Saénz, 2021). Como consecuencia, se pusieron en marcha una serie de dispositivos virtuales para transformar el modelo

presencial a un modelo de educación a distancia (Sarlé y Rodríguez Saé, 2021), definido más tarde como Educación Remota de Emergencia (ERE) (Ministerio de Educación Argentina, 2020).

De esta manera, estudiantes y docentes dejaron de encontrarse en las aulas de sus escuelas para continuar el proceso pedagógico desde sus hogares. Fue así como la enseñanza y el aprendizaje tuvieron que separarse de la co-presencia de los cuerpos y de la ocupación de un lugar físico compartido, produciéndose lo que Dussel (2020) denominó “la domiciliación de la escuela”; donde el hogar constituyó ese nuevo espacio mediado por la virtualidad.

Desde la Educación Inicial, nivel educativo al que se circunscribe el presente trabajo investigativo, se adoptaron medidas orientadas a promover una formación integral de niños y niñas en la que no solo se resguardara la continuidad de los objetivos de aprendizaje, sino también se protegiera su salud mental y emocional, a través del desarrollo y refuerzo de habilidades y actitudes para comprender y adaptarse al nuevo contexto social. (Aguirre Favereau et al., 2021)

Ante esta coyuntura se buscó recrear la institución educativa, no solo como espacio, sino como medio social (Dussel, 2020). De ahí que el propósito inicial de la tarea fue sostener y acompañar a los estudiantes en su vinculación con la escuela, ofreciendo instancias que apoyaran las trayectorias escolares y el intercambio con pares y docentes.

La estrategia fundamental para mantener el vínculo pedagógico fue encontrar el medio que acortara las distancias y posibilitara el encuentro. Y aquí interesa retomar las palabras de Dussel (2020) cuando expresa que:

La escuela tiene que pensarse, siempre, en una combinación de soportes/medios si quiere proponer espacios de encuentro para los chicos, encuentros que son con palabras, imágenes, conocimientos, voces y gestos de los cuerpos –aunque sucedan en las pantallas–. Hay que ensayar cuáles son los soportes que permiten recrear algo de lo común y algo de lo singular en este contexto de infraestructuras tecnológicas tan heterogéneas,

hasta tanto podamos volver a encontrarnos en las escuelas. (p. 345).

En este sentido, los encuentros mediante plataformas virtuales estuvieron pensados para asegurar el contacto visual y auditivo del docente con cada niño y niña, como una manera de sostenerlos, mirarlos, poner la impronta de la voz, leerles cuentos, cantarles canciones, invitarlos a “desayunar “ o a “merendar”, en definitiva guardar la rutina “del hacer” dentro de la sala. (Parodi, 2020).

Sin embargo, tal como expresa Valenzuela et al. (2020), resultó muy complejo reemplazar la experiencia presencial con la remota en menores de seis años, no solo por el riesgo que conlleva la exposición prolongada a las pantallas, sino fundamentalmente, porque “para lograr un óptimo desarrollo social, cognitivo y emocional, los niños/as necesitan de la interacción directa con sus pares y educadoras” (p. 3).

Sabemos que en el Nivel Inicial, dada la escasa autonomía que caracteriza a los estudiantes, la presencia de un mediador fue esencial para sostener el vínculo pedagógico y poder aprender (Aguirre Favereau et al., 2021). Es así que, los padres, abuelos y hermanos, fueron los nexos directos entre los niños y las propuestas que llegaban desde el Jardín (Sarlé y Rodríguez Saénz, 2021). Sin embargo, parafraseando a Dussel (2020), nada reemplaza el encuentro pedagógico, sobre todo si no hay otras voces, otros cuerpos que puedan sostener el trabajo con material didáctico y actividades cuando surgen dificultades. Es así que, las diversas realidades socio familiares (familias ausentes, falta de conectividad, etc.), obturaron en muchos casos el sostenimiento del vínculo, haciendo aún más grande la pérdida que provocó no asistir al jardín.

Si bien desde el Nivel se buscó entregar apoyo a las familias y se propusieron estrategias complementarias, como la comunicación mediante WhatsApp, las desigualdades en la realidad socioeconómica y familiar de las comunidades educativas, marcaron las diferencias en las trayectorias escolares de niños y niñas. (Aguirre Favereau et al., 2021).

1.2.2 Ciclo lectivo 2021

Desde la suspensión de la presencialidad, la comunidad educativa trabajó arduamente para generar las condiciones de cuidado sanitario y las orientaciones pedagógicas necesarias, para organizar un retorno seguro desde lo epidemiológico y potente desde lo pedagógico. (Ministerio de Educación Argentina, 2021).

Los niños y niñas de menor edad se pensaron como la máxima prioridad en la reapertura de los sistemas educativos. La doble función de cuidado y aprendizaje que cumple la educación inicial, así como las escasas oportunidades de socializar e interrelacionarse con pares y docentes en procesos educativos virtuales, tornaron menos efectiva la experiencia de apoyo y soporte recibidos en sus hogares (Valenzuela y Kuzmanic, 2021), sobre todo en niños/as de 2 y 3 años, quienes se encuentran elaborando el desapego maternal para su transferencia hacia el docente como adulto más próximo. (Parodi, 2020).

Luego de una intensa discusión pública respecto de la importancia de recuperar la presencialidad escolar, las autoridades educativas, en el marco del Consejo Federal de Educación, acordaron “priorizar la apertura de las escuelas y la reanudación de clases presenciales en todo el país bajo condiciones de seguridad sanitaria y cuidado de la salud de la comunidad educativa, en forma escalonada” (Res CFE 387/21) (UNICEF, 2021).

Es así que, el ciclo lectivo 2021 puso en el centro de su agenda educativa la necesidad de garantizar la enseñanza y los aprendizajes en forma presencial mediante un planeamiento estratégico para abordar la unidad pedagógica. En este sentido, cada institución, en función de sus características, de las necesidades de los grupos familiares, de los espacios disponibles y de la matrícula, podría determinar el modelo de presencialidad a adoptar, teniendo en cuenta que, dependiendo de la situación epidemiológica de cada jurisdicción, podrían presentarse tres formas de escolarización con igual status pedagógico: presencial, virtual y combinada. (Ministerio de Educación Argentina, 2021).

Durante el primer semestre del año 2021 en la provincia de Buenos Aires se adoptó una modalidad combinada o híbrida. Cuando hablamos de escenarios

combinados nos referimos a la alternancia de momentos de presencialidad y de virtualidad, determinados en algunos casos por la organización de burbujas, con grupos reducidos de alumnos que se distribuyen en el tiempo y el espacio, desde una planificación previa, o a partir de la imprevisibilidad que genera el aislamiento. (Vitola, 2021). Esto significa que la organización de la asistencia de estudiantes ocurre en bloques semanales: una semana en el jardín y la siguiente en el hogar.

La reorganización de la enseñanza se orientó a establecer la continuidad pedagógica entre los ciclos lectivos 2020 y 2021 (Res CFE N° 367 y 368) para garantizar el sostenimiento efectivo de la diversidad en las trayectorias escolares de los estudiantes. (Ministerio de Educación Argentina, 2021). Para ello, se retomó la evaluación realizada a fin de 2020, como así también los informes de trayectoria de cada uno de los alumnos para considerar qué aprendizajes se alcanzaron y qué contenidos sería necesario abordar en esta etapa de inicio, teniendo en cuenta el curriculum prioritario, el cual determina los contenidos a trabajar en esta continuidad pedagógica. (Dirección Provincial de Educación Inicial, 2021).

Pensar la unidad pedagógica 2020-2021 como una continuidad supone tener en cuenta las diferentes realidades vividas en el 2020: niños/as que inician la sala de 4 años y que es posible que no hayan podido avanzar en los contenidos de sala de 3. De la misma manera ocurre con los niños y las niñas que comienzan la sala de 5, después de haber transitado una sala de 4 años en un contexto tan particular, con intercambios y experiencias educativas y personales sumamente heterogéneas (Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, 2021).

Luego de casi dos meses del inicio de clases (con modalidad combinada) casi todas las jurisdicciones atravesaron la segunda ola de contagios por COVID-19, y el empeoramiento de los indicadores sanitarios, con particular intensidad en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) y hacia el interior del país. A raíz de ello, el Poder Ejecutivo Nacional promulgó el 16 de abril el DNU 241/21, que estableció una serie de restricciones para reducir la circulación de personas,

lo que incluyó nuevamente la suspensión temporal de las clases presenciales. (UNICEF, 2021).

Finalmente, luego del receso invernal de ese mismo año, se retomó en todas las jurisdicciones la presencialidad plena, por lo cual los estudiantes, desde el Nivel Inicial hasta el Secundario inclusive, volvieron a las aulas, quedando sin efecto la alternancia entre la modalidad virtual y presencial, y la organización del estudiantado en burbujas.

Lo expuesto hasta el momento, permite evidenciar que las transiciones educativas son momentos críticos de cambio que viven los niños y las niñas al pasar de un ambiente a otro (Cortes y García, 2017), o en este caso, de una modalidad educativa a otra, en un mismo ciclo lectivo.

Las instituciones deben responder a las realidades cambiantes, desde la flexibilidad, la creatividad y la innovación, situación que obliga a la educación a redirigir su rumbo pedagógico. La realidad compleja invita a volver a analizar cuál es la visión de aprendizaje que se está teniendo, la visión de calidad, valores y principios que rigen un centro educativo infantil.

1.3 ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL NIVEL INICIAL EN EL MARCO DE UN MODELO HÍBRIDO

1.3.1 Aprendizaje desde una mirada psicopedagógica

Comencemos por definir aprendizaje. Para Fernández (1987) aprender es apropiarse, apropiación que se da a partir de una elaboración objetivante y subjetivante. La primera, permitirá acercarse y conocer las características que tiene ese objeto de conocimiento, en tanto, la elaboración subjetiva tratará de reconocer, de apropiarse a partir de la experiencia única e intransmisible que haya tenido el sujeto con el objeto de conocimiento. Esta elaboración subjetiva buscará significaciones, las cuales dependerán de la historia personal y vincular de ese niño que aprende.

Siguiendo a esta autora, el aprendizaje transcurre en el seno de un vínculo, que se entiende como un proceso que se construye de manera singular con otro/s, es decir, un otro que dona un lugar físico y simbólico, un espacio que

se gesta en el “entre” de ambos sujetos constituyéndose a partir de una historia, experiencias y vivencias corporales, verbales y/o gestuales (Fernández, 1987).

Dicho en otros términos “el aprendizaje es un proceso cuya matriz es vincular y lúdica y su raíz corporal” (Fernández, 1987, p.54), lo que indica que aprendemos desde el seno vincular humano, es decir, para aprender se necesitan dos personajes y un vínculo que se establece entre ambos. Se piensa al vínculo como el escenario de los sujetos implicados en el proceso, que resulta como una producción nueva cuando el sujeto aprendiente se encuentra con la ajenidad del otro/s, la que otorga singularidad al encuentro (Fernández, 1987).

Para Fernández (2002 y 2010) en el aprendizaje se ponen en juego por lo menos cuatro niveles, aportados por el enseñante y el aprendiente en este proceso vincular, uno de ellos es el cuerpo, al que se le suma el organismo (individual y heredado), la inteligencia, autoconstruida interaccionalmente, y el deseo, que es siempre deseo del deseo del Otro (Fernandez, 2002 y 2010).

A decir de Juárez de Moglia y Cimarra (2000), el cuerpo participa en el proceso de enseñanza y aprendizaje conjuntamente con las estructuras cognitivas y afectivas; definición que se relaciona con lo que Paín (1983) denomina como dimensiones del aprendizaje, que son la dimensión biológica, la dimensión cognitiva, la dimensión social y el proceso de aprendizaje como función del yo, que coinciden en el lugar del proceso de aprendizaje.

En la misma línea que Fernández y Paín, Schlemenson (1996) agrega que el proceso de aprendizaje sería una suerte de movimiento libidinal, por el cual el sujeto se relaciona en forma preferencial con algunos objetos, con los que construye su realidad y amplía el campo de sus conocimientos, afirmando que el aprendizaje no solo dependerá de la inteligencia, sino también de la existencia del deseo, que hará posible el acceso y apropiación de los conocimientos. El deseo de acceder al conocimiento se instala sobre el investimento del otro como enseñante. Tal como indica Fernández (2010), no aprendemos de cualquiera, sino de aquel a quien le otorgamos la confianza y el derecho a enseñar.

1.3.2 Aprendizaje en el Nivel Inicial

Como se dijo al comienzo de este escrito, en la infancia se sientan las bases para el posterior desarrollo cognitivo, emocional y social de un individuo, (Palacios y Castañeda, 2009) por lo cual, las experiencias de aprendizaje que el niño tenga durante esta etapa serán fundamentales para su vida futura. (Cortes y García, 2017).

A decir de Sarlé y Rodríguez Saéñz (2021), la acción educativa destinada a niñas y niños de Nivel Inicial requiere un involucramiento afectivo profundo que se despliega en por lo menos tres planos: 1) el contacto afectivo-emocional-corporal, 2) la vida grupal y 3) y el contacto con el espacio físico y simbólico.

El contacto afectivo-emocional-corporal. Una parte importante de lo que sucede en el jardín se construye sobre esa trama del contacto, cercano, muy ligado a lo corporal y vinculado a la presencia. Las niñas y los niños pequeños necesitan tomar de la mano a su docente, necesitan su abrazo, una caricia, juegos corporales y un contacto físico directo (hacer upa, secar las lágrimas, sonar la nariz, hacer “sana, sana”, consolar, acunar, etc.). A través de estas pequeñas acciones se va tejiendo una red de afecto que sostiene. Los aprendizajes, como vimos anteriormente, también “enlazan” allí, necesitan esa red y de alguna manera se consolidan en el marco que ese contacto propicia. Y aquí es donde surge la primera pregunta: ¿Cómo generar y consolidar los aprendizajes sin ese contacto tan necesario para que estos sucedan? O dicho de otro modo ¿cómo sostener la trama afectivo-pedagógica en el marco de los protocolos vigentes?

Sabemos que en el Jardín de Infantes, el cuerpo se pone en evidencia con mayor intensidad que en etapas educativas posteriores, ligado también a una forma de expresividad y a modos de comportamiento. De acuerdo con Sierra (2018) el cuerpo es el canal comunicativo para los aspectos de aprendizaje, es el cuerpo, mediante el movimiento, el que permite atrapar el proceso de aprendizaje.

Para apropiarse del cuerpo el niño tendrá que realizar sucesivas conquistas en relación con su espacio, sus movimientos, sus posturas, sus

gestos, sus tiempos. El cuerpo ensaya, se equivoca, se corrige, aprende, “habla”, transmite, no por medio de palabras, sino por gestos, movimientos, posturas, actitudes y emociones. Es la primera vía de comunicación, el asiento de las emociones, de las sensaciones, instrumento de la afectividad y del deseo. Desde el principio hasta el final el aprendizaje pasa por el cuerpo. No hay aprendizaje que no esté registrado en cuerpo. (Calmels, 2003; Fernández, 2002; Paín, 1987).

Entonces la pregunta es: cuál es el lugar del cuerpo en el proceso de aprendizaje en el marco de un modelo educativo donde para garantizar una presencialidad sin riesgos, se solicita a las infancias, a sus cuerpos necesitados de contactos y movimientos, que mantengan la distancia unos de otros, que renuncien, parcial y provisoriamente, al contacto corporal y a las acciones conjuntas; siendo que el cuerpo, el movimiento, los sentidos, las emociones están directamente involucrados en el proceso de aprendizaje y en el modo que cada sujeto internaliza la información.

Siguiendo con *la vida grupal*, ésta representa el sentimiento de ser parte de un todo, de encontrar allí un lugar propio, de pertenecer a un espacio y a un tiempo común. Todas estas relaciones nutren la red que sostiene la experiencia que cada niña o niño va viviendo en el jardín. Los vínculos interpersonales que se tejen en el devenir de la vida cotidiana, ya sean propiciados intencionalmente o generados de forma espontánea por la convivencia entre pares en cada uno de los momentos de interacción con otros, generan mejores condiciones para que los aprendizajes sucedan.

Tras un año de confinamiento, el retorno al Jardín fue un modo de devolverles muchas de estas vivencias: espacios de juego, conocer a sus docentes, estar con sus compañeros (Dirección Provincial de Educación Inicial, 2021, p.5). Sin embargo, esta experiencia no fue igual a las ya transitadas y se dio en el marco de nuevos desafíos. El protocolo para la Provincia de Buenos Aires establecía por ejemplo, que no se compartan elementos de uso personal (vasos, cubiertos, mates, tazas, etc.), que la ingesta de alimentos sea en porciones individuales, evitando recipientes grupales, por mencionar algunas.

Cuando hablamos de la presencialidad cuidada y con protocolos en las salas de inicial, otra pregunta que surge es: cómo construir la trama afectivo-pedagógica en lo cotidiano, sin todo lo que caracteriza la forma de estar en las salas: los desayunos y las meriendas, el uso de los materiales, las actividades de intercambio, los desplazamientos, y lo más significativo del jardín: el compartir. (Vitola, 2021). La identidad del Nivel nos ha enseñado que en el jardín de infantes se prioriza el compartir, el trabajar en equipo, que se aprende a estar juntos y, especialmente, a ser con otros y otras. Esas ideas y acciones cotidianas, sientan las bases de la identificación educativa.

Sin embargo, las dinámicas relacionadas con las interacciones de la vida escolar fueron drásticamente trastocadas por la necesidad incuestionable de “cuidarnos entre todos”. Esta disyuntiva modificó de forma significativa no solo lo relativo al vínculo pedagógico, sino también las interacciones entre niños y niñas, obstaculizando el desarrollo y el fortalecimiento de las relaciones con los otros. De hecho, según Vitola (2021) la grupalidad es una de las cuestiones que más ha interpelado a docentes, ya que las burbujas van generando nuevas identidades grupales en las salas, y muchos docentes comienzan a percibir que son grupos diferentes.

1.4 ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN EL NIVEL INICIAL BAJO UNA MODALIDAD HÍBRIDA

Frente a este contexto atípico y disruptivo que caracterizó el ciclo lectivo 2021, especialmente en su primera mitad, cobra sentido contemplar diversas estrategias didácticas desplegadas por los docentes, para orientar la planificación sobre qué, para qué y cómo enseñar, según los posibles escenarios y atendiendo la diversidad de realidades.

Si bien las propuestas docentes se van adaptando y transformando según las características, los tiempos, las necesidades y las demandas de los estudiantes, hoy lo cambiante está determinado por factores externos (sanitarios), que exigen readaptar lo planificado a otro espacio y entorno, de un momento a otro. (Vitola, 2021). Por lo tanto, podemos decir que no hay un modelo único de estrategia didáctica pues estas técnicas deben estar adaptadas

a las características propias de cada grupo, al área, a los contenidos, a los objetivos planteados y al escenario reinante.

Antes de avanzar en las particularidades de las estrategias didácticas en el nivel inicial en el pasaje disruptivo a modelos mixtos de educación, nos detendremos a conceptualizarlas.

Primeramente resulta oportuno subrayar que las estrategias didácticas pueden ser de dos tipos: de enseñanza y de aprendizaje (Díaz Barriga y Hernández, 2010). Sin embargo, según los fines de esta investigación, se consideran únicamente las de enseñanza, entendidas como el conjunto de métodos, medios y técnicas, que utiliza el docente en forma deliberada, reflexiva y flexible para facilitar en los estudiantes el procesamiento del contenido de manera profunda y consciente, y así promover el logro de aprendizajes significativos (Montes Rodríguez, 2020; Jiménez Consuegra et al., 2021).

Del mismo modo, Ortiz (2009), las concibe como el conjunto de actividades que el docente plantea con el objeto de facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje. A lo que Anijovich y Mora (2021 en Aguirre Favereau et al., 2021) agregan que son “orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué” (p.46).

De lo dicho anteriormente se desprende que dicha estrategia “debe tener una intencionalidad clara en un contexto específico, considerando que debe ser adaptable de parte de quien enseña, pero también modificable por quien aprende, de modo que se logre lo propuesto en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Montes Rodríguez, 2020, p.246), y sobre esto último Siso (2010) plantea que el estudiante, como agente activo, adapta y procesa la información a la par de sus expectativas y sus conocimientos previos sobre la temática a aprender (en Aguirre Favereau et al., 2021).

De esta manera, las estrategias didácticas que se propicien en una educación inicial de calidad deben ser planeadas e intencionadas, respondiendo no sola a las necesidades educativas de los niños, sino fundamentalmente al contexto en el que tienen lugar. (Cortes y García, 2017).

Los escenarios combinados, son complejos ya que demandan pensar las estrategias didácticas con mayor flexibilidad, contemplar una dinámica alternativa y considerar diferentes recursos en el caso de ser necesarios. (Vitola, 2021). Presentan desafíos pedagógicos para pensar la integralidad de la propuesta educativa en cuanto a sus dinámicas y prácticas, como las rutinas, los modos de relacionarse entre los distintos actores de la comunidad educativa, las formas de comunicación y los lenguajes más adecuados a las edades de los niños y las niñas, entre otras. (Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, 2021).

Los docentes frente a la coyuntura, han tenido que innovar para poder darle continuidad a la enseñanza, se han reinventado y, a su vez, construido nuevas estrategias de enseñanza. Para poder adaptarse a esta nueva normalidad, han hecho ajustes de metodologías, reorganización curricular, diseño de materiales y diversificación de los medios de enseñanza (UNESCO, 2020).

Volviendo a las particularidades del nivel inicial, en contraposición al resto de los niveles educativos, el jardín de infantes necesita algunas estrategias de enseñanza muy diferentes que, como ya anticipamos, se sostienen sobre un entramado de contención afectiva, imprescindible para que los aprendizajes sucedan. La presencia, la mirada, los lazos de seguridad, la valoración y la amorosidad, son condiciones que todo docente debe generar para crear y sostener el vínculo afectivo que necesita un niño y una niña en esta edad escolar, con el cual se podrá acompañar el juego de enseñar y aprender. (Parodi, 2020).

Vitola (2021) propone algunas claves para pensar en el nivel en estos desafiantes escenarios combinados, complejos y cambiantes:

- Contemplar la alternancia de entornos (virtual-presencial) a la hora de planificar propuestas secuenciadas que contemplen actividades para uno u otro, diferenciando aquello que proponemos en lo presencial de lo que proponemos en lo virtual; porque no es la misma didáctica, ni la misma dinámica, ni las mismas estrategias.

- Aprovechar las instancias virtuales para llevar a cabo aquellas propuestas que se potencien en ese ámbito, y que favorezcan las experiencias de aprendizaje de niños y niñas.

- Explotar las instancias presenciales para fortalecer lazos, abordar las individualidades, encontrarse con los niños y las niñas, y llevar adelante aquellas propuestas que cobran significatividad en la sala.

Una estrategia didáctica no es valiosa en sí misma; su valor está en facilitar el aprendizaje de los estudiantes y en generar ambientes más gratos y propicios para la formación. (Aguirre Favereau et al., 2021).

CAPITULO 2. ANTECEDENTES

Se realiza una revisión de la literatura afín para identificar, recuperar e interpretar posibles líneas de avances en la temática, como así también para explorar deficiencias en el conocimiento del problema.

Dado lo reciente del acontecimiento, no se localizan investigaciones referidas al tema bajo estudio, al menos a la fecha de la redacción de este escrito (junio de 2021). Recordemos que el retorno a la presencialidad en los niveles de educación formal, bajo escenarios mixtos de escolaridad, es parte de la agenda educativa 2021, por lo cual lleva pocos meses desde su puesta en marcha.

En lo concerniente al ciclo lectivo 2020 sí, en cambio, se localizan algunos estudios y artículos científicos que, desde distintas perspectivas, analizan las propuestas de enseñanza y estrategias didácticas desplegadas por los docentes en el marco de la virtualidad. Sin embargo, la mayoría, se ha enfocado en otros niveles de enseñanza, especialmente en el Nivel Superior, a pesar de tratarse de un nivel con cierta trayectoria en el uso de entornos virtuales de enseñanza (EVEA).

En lo que respecta al Nivel Inicial, ámbito en el que se circunscribe la presente tesis, solo se localiza el trabajo final de investigación de Eloy (2020) en el que se analizan las decisiones didácticas y pedagógicas que tomaron los docentes de un Centro Educativo de la ciudad de Córdoba en el marco de la enseñanza virtual. Como principales resultados este estudio arroja que las primeras decisiones estuvieron orientadas a mantener el vínculo con los niños y niñas, a través de la entrega de un cuadernillo impreso de elaboración propia con actividades. Luego, de forma progresiva, se incorporaron recursos digitales que sirvieron de herramientas a los docentes, quienes tomaron las propuestas de “Tu escuela en casa” y/o “Seguimos educando”, adaptando algunas actividades a las características de su comunidad. El estudio concluye con una reflexión de la autora que interesa retomar. Eloy (2020) propone transformar la afirmación <la virtualidad vino para quedarse> por <lo que llegó para quedarse, es la posibilidad latente de un fuerte cambio de paradigma real dentro de las

aulas>, con la intención que esta idea pueda ser tenida en cuenta frente al ciclo 2021.

Si bien a priori este estudio parece inaplicable al modelo de escolaridad vigente, dado que se realizó en el año 2020, cuando aún estaba vigente la educación virtual, algunos interrogantes que suscitan sus conclusiones de cara al 2021, podrían considerarse para el presente trabajo de investigación: “¿Será posible una escolaridad combinada entre la presencialidad y la virtualidad? ¿Qué modelo híbrido de enseñanza se implementará? ¿Cómo se integrarán los componentes presenciales y virtuales? ¿De qué manera se articularán y complementarán las distintas estrategias para el diseño de una experiencia de aprendizaje rica para los estudiantes? ¿Se podrá adecuar una estructura didáctica que sea funcional para la enseñanza combinada o se deberán elaborar planificaciones específicas para cada momento?”

Tomando estos interrogantes como punto de partida, se plantea el siguiente problema de investigación: ¿Qué características asumen las estrategias de enseñanza desplegadas por los docentes del Nivel Inicial en el marco de un modelo educativo mixto, para garantizar aprendizajes significativos en niños y niñas que concurren a sala de 4 y 5 de dos Jardines de Infantes de la localidad de Lincoln, durante el ciclo lectivo 2021?

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

3.1 OBJETIVOS

General

Describir las características de las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes del Nivel Inicial en el marco de un modelo educativo mixto para garantizar la continuidad de los aprendizajes en niños y niñas que concurren a sala de 4 y 5 de dos Jardines de Infantes de la localidad de Lincoln, durante el ciclo lectivo 2021.

Específicos

Describir las situaciones didácticas desplegadas por los docentes para recuperar la trama emocional y los vínculos con el aprendizaje.

Reconocer acciones desarrolladas por los docentes para recrear vivencias compartidas fundadas en otros modos de vincularse.

Describir las adaptaciones metodológicas para propiciar la articulación entre las propuestas presenciales y virtuales.

Estudiar las técnicas empleadas para favorecer el aprendizaje significativo en las distintas áreas.

3.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El estado del conocimiento en el tema de investigación, mostrado por la revisión de la literatura, define a este estudio como exploratorio. Es decir, no se registran antecedentes que puedan aplicarse al contexto seleccionado, por lo cual se considera oportuna su exploración.

Por lo anterior, la investigación se realiza desde una metodología cualitativa, cuyo propósito es examinar el fenómeno desde los puntos de vista, interpretaciones y significados de los propios involucrados (docentes de Nivel Inicial) para a partir de sus narraciones, construir y comprender ciertos aspectos de interés investigativo (Hernández Sampieri et al., 2014).

En función del tipo de conocimientos que se pretenden obtener, el estudio se realiza desde un diseño descriptivo, ya que se recolectan datos que describen la situación tal y cómo es (Hernández Sampieri et al., 2008), en este caso las características que asumen las estrategias de enseñanza en el marco de un modelo educativo mixto.

De acuerdo a su alcance temporal el estudio se define como transversal, dado que se analiza el estado de las variables en un momento específico o tiempo único (Hernández Sampieri et al., 2014), que para el caso de esta investigación corresponde al ciclo lectivo 2021.

Asimismo, se trata de un estudio de campo, ya que la información es recolectada de manera directa en el lugar donde se suscitan los hechos de interés investigativo, lo que permite obtener información de primera mano (Montero y León, 2007). En este caso, ambos Jardines de Infantes son el marco en el que tiene lugar la investigación.

Finalmente, para un adecuado desarrollo, se incorpora el análisis de información primaria y secundaria, constituyéndose de esta manera en una investigación mixta. Las fuentes primarias son aquellos datos obtenidos de primera mano y recolectados para la investigación por quien la efectúa (entrevistas). Las fuentes secundarias, por su parte, son datos y hechos asentados en la bibliografía afín generada por otros autores con otros fines (libros, revistas científicas, artículos).

3.3 CONTEXTO

La investigación se realizará en dos Jardines de Infantes de la ciudad de Lincoln, seleccionados en relación a características relevantes para el estudio: estar emplazados en comunidades barriales con diferentes características sociales y económicas, y reunir distinto carácter de gerenciamiento (público y privado).

3.4 PARTICIPANTES

Diez docentes de sala de 4 y 5 (del turno matutino y vespertino) de las mencionadas instituciones, elegidos mediante una estrategia de muestreo no

probabilística por voluntarios, también conocida como autoseleccionada, ya que su elección obedece a su voluntad de participar, es decir, las personas se proponen como participantes o responden a la invitación de formar parte del estudio (Hernández Sampieri et al., 2014).

En estudios cualitativos, el tamaño de muestra no se considera importante desde una perspectiva probabilística, pues el objetivo de la investigadora no es generalizar los resultados de su estudio a una población más amplia, sino buscar la profundidad de la información. (Hernández Sampieri et al., 2014). Por esto, el número de participantes es definido en función del entendimiento del fenómeno (cantidad de personas que ayuden a responder a las preguntas de investigación) y de la capacidad operativa de recolección y análisis, es decir, cantidad de casos que la investigadora puede manejar de manera realista de acuerdo con los recursos disponibles, el tiempo previsto y el contexto actual de pandemia (Hernández Sampieri et al., 2014).

3.5 MATERIALES Y METODOS

La dificultad de observar directamente el problema de estudio debido a las condiciones impuestas por la pandemia, impulsa a optar por la técnica de la entrevista semi estructurada. A decir de Hernández Sampieri et al. (2014), además de brindar información detallada y profunda, esta técnica tiene la ventaja de permitir al entrevistador cierto margen de libertad para introducir preguntas adicionales en caso que sea necesario precisar conceptos u obtener mayor información.

Se utiliza una guía general y flexible de asuntos o preguntas (anexo 2) para obtener perspectivas, experiencias y opiniones de los participantes desde su propio lenguaje, lo que permite la construcción conjunta de significados respecto a las estrategias de enseñanza empleadas en el marco de un modelo educativo combinado. El orden de los interrogantes se adecua a los participantes, “el entrevistador comparte con el entrevistado el ritmo y la dirección de la entrevista” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 403).

Para favorecer la relación comunicativa con el interlocutor y permitir abordar temas generales como específicos, las entrevistas se realizan de manera individual, esto es, un solo entrevistador con un solo sujeto.

3.6 RECOLECCIÓN, PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

Durante los meses de julio y agosto del año 2021, la investigadora se pone en contacto con ambas instituciones educativas, para dialogar con sus directivos acerca de las características y fines del estudio, y solicitar las respectivas autorizaciones para entrevistar a su personal.

Una vez obtenido el permiso, se envía una invitación a todos los docentes por medio de la cual se detalla la información necesaria para que puedan tomar la decisión de participar o no del estudio, tales como: características, objetivos, metodología para la recogida de información, etc.

Ya conformado el grupo de participantes voluntarios, la investigadora se pone en contacto con cada uno para hacer entrega de un consentimiento informado, el cual deben firmar, expresando por escrito su conformidad (anexo 1). Además, se procede a acordar el día y el horario para la realización de las entrevistas.

Las entrevistas tienen lugar durante los meses de Noviembre y Diciembre del año 2021 mediante la plataforma virtual de Google Meet, conforme a lo solicitado por los participantes. El objetivo de la fase de campo es obtener datos que se conviertan en información y conocimiento, según las propias “formas de expresión” de cada interlocutor (Hernández Sampieri et al., 2014), por ello las entrevistas son grabadas para hacer luego un análisis exhaustivo del discurso.

La recolección y el análisis se realizan prácticamente en paralelo. Los datos recabados son inicialmente organizados en un sistema categorías (codificación abierta o de primer nivel), luego se estudia cada dato en sí mismo y en relación con los demás y se deducen similitudes y diferencias (codificación axial o de segundo nivel) (Hernández Sampieri et al., 2014). Dicho de otro modo, tal como se expondrá a continuación, para codificar los datos, se realiza primeramente un análisis inductivo del contenido del discurso de los participantes

con el objetivo de rastrear y construir categorías de análisis. Una vez establecido el sistema de categorías se efectúa un análisis cualitativo que permita analizar los datos subjetivos de cada participante.

Finalmente, se teorizan las respuestas mediante la vinculación de la información con el marco teórico. Es decir, se buscan significados más amplios a las narraciones, mediante su conexión con las teorías volcadas en el presente trabajo.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS

A continuación se presentarán los principales resultados empíricos, agrupados en ocho categorías, emergentes del análisis inductivo del contenido del discurso de los participantes, e interpretados a la luz del marco teórico vertido en los capítulos correspondientes y en el marco de los estudios previos seleccionados.

En conformidad con el principio ético de confidencialidad y reserva, no se emplearán nombres propios, sino que los entrevistados serán enumerados según el orden que fueron respondiendo las entrevistas (E.N°1, E.N°2, etc.).

4.1 Organización de los tiempos de aprendizaje y espacios de circulación del saber

Como es de público conocimiento, durante la primera mitad del ciclo lectivo 2021 se adoptó en la provincia de Buenos Aires un modelo de escolaridad combinado o híbrido, caracterizado por la alternancia de momentos de presencialidad y de virtualidad. Es decir, la asistencia de estudiantes se organizaba en dos bloques semanales: una semana en el establecimiento educativo y la siguiente en el hogar, con excepción del periodo de suspensión temporal de clases presenciales, como consecuencia de la segunda ola de contagios por COVID-19.

Fue así que, en ambas instituciones estudiadas, las secciones estaban divididas en dos burbujas (una virtual y una presencial) con alternancia semanal. Sin embargo, el modelo de presencialidad a adoptar estuvo determinado en función de las posibilidades de cada Jardín, es decir, según los espacios disponibles, el tamaño de la matrícula y demás aspectos organizativos. Por ejemplo, en el caso del Jardín I, dadas las dimensiones de la matrícula, el grupo que estaba en la presencialidad a su vez se encontraba dividido en dos, por una cuestión de espacio, y así lo explica una de las entrevistadas: *“la burbuja era de 15 chicos, 7 estaban conmigo y 7 con la preceptora, y a la semana siguiente se*

rotaban, los que habían estado con la preceptora estaban conmigo y viceversa”.
(E. N°1, maestra de salas de 4 y 5, I.1)

Con respecto a las situaciones didácticas propuestas en el marco de este modelo mixto, no se observan diferencias en las respuestas de los entrevistados, quienes coinciden significativamente en que, con la burbuja virtual se realizaban actividades de repaso de los temas que se habían abordado en la presencialidad, o bien, actividades introductorias, es decir: *“una especie invitación para el posterior encuentro presencial”* (E. N°3, profesor de música, I.1). Dicho en otros términos, en ningún caso se explicaba un tema nuevo, sino que por el contrario se proponían actividades introductorias, de refuerzo o de ampliación de contenidos. Es importante recordar que con la burbuja virtual se podía trabajar de manera sincrónica o asincrónica. En el primer caso, según se desprende de los relatos, el encuentro se destinaba al refuerzo del vínculo con el docente y la familia, y así lo explica una de las participantes *“se les preguntaba cómo estaban, como se sentían y después siempre culminábamos el aprendizaje mediante algún juego, donde invitábamos al familiar que estuviera acompañándolos en ese momento a que se sumara a jugar con nosotros”* (E. N°10, maestra de sala de 5, I.1). Desde la asincronicidad, por su parte, las tareas (de repaso) estaban pensadas para que puedan resolverse en familia, y así lo ejemplifica otra de las entrevistadas: *“releer algún cuento que se había trabajado, jugar algún juego que tenga que ver con el conteo, con las letras, algo que ellos ya habían trabajado y conocían en la semana presencial.”* (E. N°1, maestra de salas de 4 y 5, I.1). En todos los casos, se apostaba a lo lúdico y a actividades cortas y sencillas.

Con la burbuja presencial, en cambio, según refieren la mayoría de los docentes, se realizaban actividades para fomentar el conocimiento mutuo, la grupalidad, el sentimiento de pertenencia o la simultaneidad de tareas. Se trabajaban los contenidos más directos o más específicos, de forma concreta, lo que según algunos entrevistados permitía un trabajo más individualizado. Esto queda evidenciado en las respuestas de dos participantes: *“la burbuja permitía eso, poder atender a las necesidades y a las diferencias de cada alumno en particular. Lo bueno que dejo eso fue una evaluación más personal”.* (E. N°1, maestra de salas de 4 y 5, I.1), *“lo que nosotros necesitábamos saber o registrar*

lo hacíamos presencialmente, porque muchas veces (aludiendo a la tarea) venía hecho por la familia, entonces no podíamos distinguir cuanto conocía el niño y cuanto estaba hecho por la familia” (E.N°9, maestra de sala de 4, I.2). Autores como Vitola (2021) sustentaría estos resultados argumentando que las instancias presenciales deben explotarse para fortalecer lazos, abordar las individualidades, encontrarse con los niños y las niñas, y llevar adelante aquellas propuestas que cobran significatividad en la sala.

Según se desprende de las entrevistas, la organización de los tiempos de aprendizaje se vio muchas veces obstaculizada por diversos factores. Respecto a la burbuja virtual, los docentes reconocen que muchas veces estos se encontraban sujetos a las dinámicas familiares, y así lo ejemplifica una de las entrevistadas:

Había familias que estaban muy comprometidas y realizaban todas las actividades que proponíamos según tiempo y forma, y había otras familias que no le daban importancia, además de que en el Nivel Inicial los niños dependían si o si de un adulto para poder conectarse, entonces dependían de los dispositivos de los padres (E.N°8, maestra de sala de 4, I.2).

Tal como señalan Aguirre Favereau et al. (2021) y Sarlé y Rodríguez Saéiz (2021), en este Nivel, la presencia de un mediador fue la clave para sostener el vínculo pedagógico y poder aprender en un contexto tan particular. De ahí que, las diversas realidades socio familiares fueran las que marcaran las diferencias en las trayectorias escolares de niños y niñas, lo cual queda demostrado en la respuesta de otra de las participantes:

Sabemos que no depende de ellos, sino de un adulto, quien priorizaba al hermanito que iba a primaria o secundaria y dejaba al de jardín. O tenía que salir a trabajar y el nene no tenía como conectarse. Se nos dificultó porque por ahí necesitábamos del adulto, que tal vez no podía estar siempre disponible. (E.7, maestra de sala de 5, I.1).

Y aquí interesa retomar a Dussel (2020) cuando expresa que “nada reemplaza el encuentro pedagógico, sobre todo si no hay otras voces, otros cuerpos que puedan sostener el trabajo con material didáctico y actividades cuando surgen dificultades”.

Con respecto a la burbuja presencial, también había cuestiones que dilataban los tiempos de aprendizaje en el aula, y así lo explica una de las docentes:

Con los protocolos que teníamos había que hacer desinfección intermedia, había que hacer más de un lavado de manos, el distanciamiento, todo llevaba mucho más tiempo, entonces, en lo que en una mañana cotidiana se pueden abordar cuatro propuestas de diferentes áreas, podíamos realizar dos. (E.Nº9, maestra de sala de 4, I.2).

Todas estas cuestiones, sumadas a los feriados, generaban un desfase entre las burbujas. Por lo que para garantizar la continuidad entre las propuestas virtuales y presenciales los docentes implementaban las denominadas “multitareas” o tareas de refuerzo, para los que iban más atrasados. (E4, maestra de sala de 4, I.2).

4.2 Criterios a la hora de planificar las clases y secuencias didácticas

Al momento de planificar las clases y secuencias didácticas, los docentes refieren haber tenido en cuenta los saberes previos del estudiante y el conocimiento general del grupo clase al momento del diagnóstico áulico, para a partir de allí ir profundizando y complejizando los contenidos en función de las capacidades ya adquiridas. Recordemos que, para garantizar el sostenimiento efectivo de la diversidad en las trayectorias de los alumnos, se propuso desde el Ministerio de Educación la continuidad pedagógica entre los ciclos lectivos 2020 y 2021. (Res CFE N° 367 y 368).

En relación a los recursos, estos habrían sido seleccionados conforme al criterio de accesibilidad. En este sentido todos los docentes coinciden en que se propusieron herramientas y materiales que estuvieran disponibles en los

hogares, y así lo resume uno de los participantes *“pensábamos en los recursos que los chicos podían tener en sus casas, desde los dispositivos para conectarse a las clases, como así también elementos que se podrían utilizar”* (E. N°3, profesor de música, I.1).

Otro aspecto contemplado en las planificaciones fue el rol otorgado a la familia. Tal como se expresó con anterioridad, una de las características de los estudiantes de este Nivel es su escasa autonomía, por lo cual la presencia de un mediador resulta clave para poder aprender. En este sentido, una de las acciones llevadas a cabo por los docentes fue implicar a los grupos familiares, es decir transmitirles la metodología de enseñanza e involucrarlos en el proceso de aprendizaje para que puedan asumir el rol de guía o mediador, en lugar de resolverles las tareas, y así lo explica una de las entrevistadas: *“era mandar actividades a los chicos, pero también involucrar a los padres para que supieran como era el método de resolución, esto de no copiarles, de dejarlos que hagan solos”* (E. N°4, maestra de sala de 4, I.2), a lo que otro participante agrega *“El adulto asume el rol de guía de las intervenciones para poder hacer registros, toma de nota* (E. N°9, maestra de sala de 4, I.2).

En línea con lo anterior, al planificar las consignas, se procuró que éstas fueran claras y sencillas para que las familias puedan comprender su finalidad y colaborar en su resolución y así lo describe uno de los participantes *“ser específicos y con consignas claras para que las familias comprendieran lo que nosotros queríamos que el niño aprenda”* (E.N°7, maestra de sala de 5, I.1).

Otro de los criterios que se tuvo en cuenta al momento de las planificaciones fue la edad de los niños. Algunos entrevistados expresan que se limitaron los encuentros virtuales sincrónicos no solo por la dificultad para sostener la atención y concentración en actividades en estos soportes, sino también para limitar el tiempo que los/as niños/as pasen frente a las pantallas. Autores como Valenzuela et al. (2020) coincidirían con estos argumentos explicando que resulta muy complejo reemplazar la experiencia presencial con la remota en menores de seis años, no solo por el riesgo que conlleva la exposición prolongada a las pantallas, sino fundamentalmente, porque para

lograr un desarrollo integral, los niños/as necesitan de la interacción directa con sus pares y docentes.

Finalmente, otro punto a destacar es que el juego, la investigación y la lectura, se constituyeron en los ejes vertebradores de las propuestas educativas. Tal como expresa Aloy (2020) las oportunidades lúdicas, exploratorias y expresivas que se ofrecen en el Jardín, son las que les permiten a los niños/as desplegar sus potencialidades y capacidad creativa, desarrollar los procesos de alfabetización cultural y vivir en comunidad.

4.3 Tipo de contenidos curriculares que se priorizaron en las distintas áreas

Respecto a esta categoría no se observaron diferencias significativas en las respuestas ya que la totalidad coincide en que se respetó el currículum prioritario, el cual determina los contenidos a trabajar en esta continuidad pedagógica.

En lo referido al ambiente social y natural se priorizó el descubrimiento del entorno. A decir de una de las entrevistadas este contenido resultó complejo de abordar debido a que las medidas de ASPO que regían en un principio, dificultaban la salida de los niños/as de sus hogares para realizar este tipo de actividades. Por lo cual, como estrategia, *“se acercaban videos, fotos (...) planos de los lugares como para que ellos tengan una ubicación espacial más acertada, o hacíamos huertas, como proyectos para ir variando un poco esto de estar todo el día mirando videos o imágenes”*. (E.N°4, maestra de sala de 4, I.1).

En prácticas del lenguaje (dependiendo de la sección) se priorizó la escritura de palabras sencillas como por ejemplo del nombre propio o del nombre de los compañeros, como así también el dictado al docente (siempre con la colaboración del adulto), y en literatura se promovió la lectura de novelas y cuentos, en especial los tradicionales.

En matemática se trabajó con el conteo. Al respecto una de las maestras de sala refiere que *“se puso la atención en aspectos de la vida cotidiana en detrimento de las figuras y cuerpos geométricos”* (E.N°7, maestra de sala de 5, I.1).

En música se ponderó la escucha atenta: “*poder escuchar una canción y tratar de marcar el tiempo, seguir la velocidad, los cambios de velocidades, que pudieran responder a los cambios de volúmenes*” (E.N°3, profesor de música, I.1).

4.4 Acciones concretas para que los niños y niñas puedan recuperar el vínculo con el aprendizaje, luego de un año trabajando desde la virtualidad.

Si bien, en palabras de los entrevistados, el vínculo con el aprendizaje siempre existió, o al menos esto fue lo que se procuró desde la labor docente durante todo el año lectivo 2020, lo cierto es que en el retorno a la semi presencialidad o modalidad híbrida fue necesario desplegar ciertas acciones o estrategias para “reinventarlo” o estimularlo. Esto queda evidenciado en la respuesta de una de las maestras de sala quien expresa: “*tuvieron que acercarse (aludiendo al conocimiento) de maneras poco habituales, por lo que teníamos que buscar mantenerlos motivados todo el tiempo*”. (E.N°8, maestra de sala de 4, I.2).

Según se desprende de los relatos, durante las instancias presenciales, las acciones se orientaron a recuperar los hábitos característicos del Nivel, tales como las rutinas de higiene (lavarse las manos) y de comidas (horarios para la merienda) a través de nuevas propuestas lúdicas, como así también a recuperar lo vincular. En relación a esto último, se propiciaron espacios de reencuentro y de reconocimiento, en el marco de las cuales se reforzó el área de formación personal y social, y así lo describen dos docentes: “*conocer al otro, aprender a compartir, a convivir dentro del jardín*” (E. N°6, maestra de sala de 5, I.2), “*reconocer la sala, los diferentes espacios (...) a la seño, a quien solo había visto por video llamada*”. (E.N°10, maestra de sala de 5, I.1). En este sentido muchos docentes coinciden en que a los alumnos les costó reconocerse como grupo, reconocer a sus compañeros y también reconocer el vínculo con el docente. Todos estos aspectos se trabajaron por medio de los juegos, canciones, etc.

En lo que concierne a los contenidos propiamente dichos, se emplearon estrategias didácticas innovadoras para aumentar la motivación de los niños/as: “*Tuvimos que buscar nuevas estrategias para llamar su atención*” (E.N°4 y

E.N°8, I.2). Se trabajó también con las debilidades y dificultades, es decir con todo aquello que no habían logrado adquirir los estudiantes. *“Tuvimos nenes que respondían semanalmente, otros poco y otros nada, entonces teníamos que rever que era lo que habían adquirido de este currículum e hicimos foco en esto que no estaba adquirido”* (E.7, maestra de sala I.1), a lo que el docente de música agrega *“al ser tan reducido (refiriéndose al curso) (...) podíamos diagnosticar más específicamente en cada uno, y si había algo que profundizar, podíamos contactarnos puntualmente con la familia y enviar algo especial”*.

4.5 Estrategias para despertar y/o mantener la curiosidad y la motivación de los estudiantes en este contexto tan atípico

A partir del diagnóstico de las características e intereses del grupo se planificaban las estrategias. Los docentes reconocen que con la burbuja virtual no fue tarea sencilla mantener o despertar la curiosidad de los estudiantes, ya que los encuentros sincrónicos eran bastante esporádicos, y al principio no obtenían gran respuesta.

Por ello, desde la virtualidad las estrategias se orientaban a: -asegurar el contacto visual del docente con cada niño/a: *“Nos disfrazábamos bastante, ya que cuando nosotros aparecíamos y actuábamos, los niños se enganchaban más.”* (E.N°3, docente de Música, I.1), - para poner la impronta de voz: *“¡hola mis chiquis!”* (E.5), - para guardar la rutina “del hacer” dentro de la sala: *“Para los que estaban en la casa, por ahí usábamos títeres, canciones, imágenes de cuentos, videos, preparábamos caracterizaciones, dramatizaciones con las señoritas”* (E. N°1, maestra de sala, I.1). En definitiva se buscó lo que Dussel (2020) denomina “recrear la institución educativa” es decir, recrear algo de lo común y algo de lo singular en un contexto de infraestructuras tecnológicas: *“enviábamos materiales coloridos, novedosos, que nosotros realizábamos en nuestra casa para que ellos puedan desplegar las actividades con entusiasmo y se sientan un poco más cerca de la institución educativa* (E.N°8, maestra de sala, I.1).

Los docentes reconocen la importancia de innovar con las estrategias didácticas, y así lo resume uno de ellos:

Tuvimos que sacar estrategias que teníamos guardadas, escondidas o que no conocíamos para innovar, atrapar y llamar la atención de cada uno de nuestros alumnitos (...) Muchas veces pensamos que todo es el pizarrón, la tiza, pero esto nos hizo ver cuantas cosas hay y cuantos aprendizajes significativos podemos dejar marcados en nuestros alumnos buscando nuevas estrategias y maneras” (E.10, maestra de sala I.1)

4.6 Acciones para el fortalecimiento de la grupalidad, la interacción y el sentimiento de pertenencia.

Respecto a la primera mitad del ciclo lectivo 2021 (periodo en el que se mantuvo la alternancia virtual/presencial), los entrevistados coinciden significativamente en que la mayor dificultad fue la escasa comunicación entre las burbujas, lo que tuvo un fuerte impacto en la grupalidad. Estos hallazgos tienen similitud con los postulados de Vitola (2021) para quien la modalidad mixta habría generado nuevas identidades grupales en las salas, de ahí que muchos docentes percibieran a las burbujas como grupos diferentes. Para suplir esta carencia, según se obtiene de los relatos, se promovió durante las instancias virtuales el fortalecimiento de los vínculos por video llamada e intercambio de mensajes escritos y dibujos, y así lo describe una de las maestras: “*Filmábamos videos de los trabajitos y se la enviábamos a la otra burbuja. Hacíamos video llamadas de todo el grupo para que ellos pudieran verse*” (E.N°7, maestra de sala, I.1).

Con respecto a la segunda mitad del ciclo lectivo, caracterizada por el retorno a la presencialidad plena, no se observan coincidencias en las respuestas de los entrevistados. Mientras que los docentes del establecimiento N°1 refieren que no fue necesario desplegar acciones para fortalecer la interacción y la grupalidad porque los niños se adaptaron rápidamente a sus compañeros: “*se dio muy natural, estábamos como muy expectantes de que iba a pasar cuando se encontraran todos, cuando volvieran todos, pero ellos no*

tuvieron problemas (...) en poco tiempo los chicos se adaptaron” (E1, maestra de sala de 4 y 5, I.1), en el otro extremo los docentes del establecimiento N°2 opinan lo contrario:

Realmente los niños vinieron al jardín con muchas recomendaciones desde casa, con muchos miedos. Nosotros pensamos que iban a llegar y abrazarse, pero la realidad es que cada uno se quedó en su mesa sentado, se miraban y hasta casi a veces no se reconocían con el otro (...) Fue un volver a acomodar todo lo que tiene que ver con el trabajo con el otro, ya que en el nivel inicial es como la base, el trabajo con el otro. Cabe aclarar, que cuando se volvió a la presencialidad, no se reconocieron como grupo, eran todos compañeros nuevos, porque nunca se habían juntado las dos burbujas. Nos llevó varios meses volver a acomodarnos. (E.N°9, maestra de sala, I.2)

Autores como Vitola (2021) coincidirían con los planteos de los docentes de la I.2, argumentando que la necesidad incuestionable de “cuidarnos entre todos” no solo modificó lo relativo al vínculo pedagógico, sino también a las interacciones entre niños y niñas, obstaculizando el desarrollo y el fortalecimiento de las relaciones con los otros.

Para superar estos obstáculos desde la labor docente se promovieron estrategias colaborativas y constructivistas, y así lo ejemplifica una de las participantes: *“Realizamos juegos en grupo, resolución en conjunto, los rotábamos de mesa en los juegos, donde se podían ayudar entre ellos”* (E.N°4, maestra de sala de 4, I.2).

Es importante no olvidar que las relaciones interpersonales nutren la red que sostiene la experiencia que cada niño/a va viviendo en el jardín. Los vínculos que se tejen en el devenir de la vida cotidiana, entre pares en cada uno de los momentos de interacción con otros, generan mejores condiciones para que los aprendizajes sucedan.

4.7 Experiencias de vinculación promovidas para sostener la trama afectivo-pedagógica y las vivencias compartidas en el marco de los protocolos sanitarios

Desde ambos establecimientos, se procuró que los niños vivencien con normalidad su estadía en el jardín. Sin embargo, debido a los protocolos sanitarios vigentes debieron modificarse muchas cuestiones, algunas de las cuales interesa recordar. Por ejemplo, antes de la pandemia, como bien sabemos, se hacía una merienda compartida, en una misma bandeja, se compartían utensilios y demás materiales. Con la pandemia comenzaron a implementarse las meriendas individuales, dejaron de festejarse los cumpleaños y de celebrarse los actos. Tampoco se llevaban mochilas ni pertenencias personales y los guardapolvos quedaban en el jardín. Asimismo se intensificó el lavado de manos, que si bien este hábito ya estaba incorporado, intentó reforzarse a través de diferentes estrategias, como acompañado de canciones nuevas. También se desinfectaban los materiales con alcohol antes y luego de usarlos.

Los docentes coinciden en que estas medidas fueron bien aceptadas y respetadas por los niños, y así lo expresan algunos de ellos: *“Los niños son los primeros en aprender, ellos mismos me decían de poner alcohol luego de tocar, usar o al caerse algún material o elemento al suelo”* (E.5, maestra de sala, I.2). *“Ellos mismos contaban las experiencias que vivían, porque todo lo relacionaban a las vivencias de casa. Ellos lo tomaron mucho más fácil que los grandes, lo tenían súper incorporados. Nunca tuvimos problemas”* (E.N°7, maestra de sala, I.1), *“la mayoría de los nenes ya tenían muy incorporado el uso de alcohol, de hecho muchos en su mochilita tenían su alcohol personal, sus barbujitos con dibujitos, su nombre, cuestiones que ya traían mucho desde casa.”* (E.N°10, maestra de sala, I.1).

Con respecto al uso de barbijo, si bien en Nivel Inicial no era obligatorio se promovía su uso, en especial cuando se compartía espacio con otros grupos. Al respecto, los docentes concuerdan que el uso de la máscara fue la mejor opción ya que permitía a los niños observar gestos, gesticulaciones y

expresiones, como por ejemplo durante la lectura de un cuento. Uno de los interlocutores, aludiendo a las adaptaciones realizadas, expresa: “*En una lectura de un cuento que es importante que ellos vean las expresiones, los cambios en el tono de voz, en esos momentos nos sacábamos el barbijo y nos dejábamos la máscara. Íbamos intercalando las medidas de seguridad*” (E.N°1, maestra de sala, I.1).

Según se desprende de las narrativas, la medida de distanciamiento fue la más difícil de respetar debido también a que los niños/as de este Nivel necesitan del contacto del docente, del abrazo y estar a upa. “*En jardín es muy difícil, no pueden no tocarse, igual que con la seño, no pueden no tener ese vínculo afectivo mediante el contacto físico, un beso, un abrazo, la mano*”. (E.N°1, maestra de sala, I.1). Este es un aspecto relevante, ya que través de estas pequeñas acciones, se va tejiendo una red de afecto que sostiene, y tal como expresan Sarlé y Rodríguez Saénz (2021) los aprendizajes también se “enlazan” allí, es decir, necesitan consolidarse en el marco que el contacto afectivo-corporal propicia.

De ahí que, independientemente de las medidas vigentes, siempre se priorizó el afecto y la contención para sostener la trama afectivo-pedagógica, y así lo ejemplifica una de las docentes: “*Las inspectoras fueron un gran apoyo, ya que ellas nos decían “chicas no se vuelvan locas con el protocolo. Si el niño llora, lo abrazamos, lo hacemos upa, lo levantamos*”. (E.N°9, maestra de sala, I.2).

No obstante, para respetar las medidas de distanciamiento, se evitaban juegos o actividades que involucraran el contacto corporal: “*tratábamos de no hacer el tren para que no se agarren de las manitos*” (E.N°2, maestra de sala, I.1), “*Para no darnos besos, implementamos diferentes tipos de saludos*” (E.N°7, maestra de sala, I.2). Y en el área de música:

se evitaban las rondas y compartir instrumentos (...) Nos pasaba que a la hora de bailar una danza folclórica, debían hacerlo sueltos, o con pañuelos, para evitar el bailar tomados de la mano. Esas cosas hubo que buscarle mil vueltas para

que pudiéramos dar el contenido, para que para los de 5, que ya habían tenido bailes en parejas no fuera tan impactante (E.N°3, profesor de música, I.1).

Sabemos que en el Jardín de Infantes, el cuerpo se pone en evidencia con mayor intensidad que en etapas educativas posteriores, ligado también a una forma de expresividad y a modos de comportamiento. De acuerdo con Sierra (2018) el cuerpo es el canal comunicativo para los aspectos de aprendizaje, es el cuerpo, mediante el movimiento, el que permite atrapar el proceso de aprendizaje. Es la primera vía de comunicación, el asiento de las emociones, de las sensaciones, instrumento de la afectividad y del deseo. Desde el principio hasta el final el aprendizaje pasa por el cuerpo (Calmels, 2003; Fernández, 2002; Paín, 1987).

4.8 Adaptaciones metodológicas para garantizar las oportunidades lúdicas, sociales y expresivas en este contexto

A continuación se sintetizan las principales adaptaciones metodológicas recogidas de los relatos de los docentes:

- Adaptación de materiales: para la burbuja presencial *“si teníamos planificado un juego con cintas, no podíamos realizarlo o trabajabamos con cintas de plástico que luego había que sanitizar. Por ejemplo, el tema de la ropa de los bebes, se colocaban y luego se lavaban para que luego, el otro grupo los pueda volver a utilizar, con las pelotas y otros juguetes, luego de utilizarlas debíamos rociar alcohol, lo mismo con los bloques, ladrillos”*. Para la burbuja virtual *“buscando recortes que en casa lo puedan resolver fácil, por ejemplo jugar a la perfumería porque sabíamos que iban a tener envases de shampoo, perfume, desodorante”* (E.N°7, maestra de sala, I.1).
- Adaptación de estrategias. Las mayores dificultades en los encuentros presenciales se presentaban en las áreas especiales como ser la hora de música ya que no podían utilizar instrumentos, porque los

materiales se compartían con todas las salas. En este caso el docente se valía de otras estrategias compensatorias: *“utilizamos mucho la música a través del cuerpo (...) ejercicios de relajación, de movimientos, el baile y también la percusión corporal (...) hasta que pudimos empezar a utilizar elementos, como los toc-toc, que podíamos desinfectarlos sin que se arruinen”* (E3, maestro de música, I.1).

- Implementación de la continuidad pedagógica impresa: *“le enviábamos juegos impresos, fichas, bingos, dados para armar en casa, para garantizar el momento de juego en sus hogares. Esa fue la mayor estrategia metodológica (...) porque era lo que nos permitía llegar a la familia”* (E.N°10, maestra de sala, I.1).

- Parejas pedagógicas (modalidad presencial):

Se usaba mucho en la salas por ejemplo, los que iban muy adelantado y tenían una capacidad de expresarse muy buena, que les ayudaran a los demás, porque a veces era tanta la demanda de los que iban más atrasados que había momentos en los que no podías estar con todos. Entonces, a los que estaban muy adelantados se les pedía que le explicara la propuesta al compañero para que pudieran entender, y entre ellos lo que surgió fue que se entendían más fácil. Esa fue la experiencia ganadora del momento” (E.N°4, maestra de sala, I.2).

- Reemplazo del barbijo por la máscara: *“El uso de máscaras transparentes posibilitó que los niños pudieran tener un contacto más cercano con la docente, ya que por ejemplo, a la hora de leer cuentos, podían visualizar las expresiones faciales.”* (E.N°6, maestra de sala, I.2).

5. CONCLUSIÓN

Es importante comenzar por recordar que el ciclo lectivo 2021 puso en el centro de su agenda educativa la necesidad de garantizar la enseñanza y los aprendizajes de manera presencial, mediante un planeamiento estratégico para abordar la unidad pedagógica. En este sentido, cada institución en función de sus características y matrícula, estableció el modelo de presencialidad a adoptar, la cual, según la situación epidemiológica de la jurisdicción, podría presentarse bajo tres formas de escolarización: presencial, virtual y combinada.

Fue así que durante el primer semestre del año 2021 en la provincia de Buenos Aires se optó por una modalidad combinada o híbrida, caracterizada por la alternancia de momentos de presencialidad y de virtualidad, determinados por la organización de burbujas, con grupos reducidos de alumnos, cuya asistencia ocurría en bloques semanales: una semana en la institución educativa y la siguiente en el hogar.

Los niños y niñas de menor edad se pensaron como la máxima prioridad en la reapertura de los sistemas educativos. La doble función de cuidado y aprendizaje que cumple la Educación Inicial, sumado a las escasas oportunidades de socializar con pares y docentes en procesos educativos virtuales, tornaron menos efectiva la experiencia de apoyo y soporte recibidos en sus hogares durante el ciclo lectivo 2020, en un contexto de pandemia.

De ahí que la presente investigación se realizó con el objetivo general de describir las características de las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes del Nivel Inicial en el marco de un modelo educativo combinado para garantizar la continuidad de los aprendizajes en niños y niñas que concurren a sala de 4 y 5 de dos Jardines de Infantes de la localidad de Lincoln, durante el ciclo lectivo 2021. Con dicha finalidad se abordaron en el marco de los objetivos específicos: las adaptaciones metodológicas realizadas para propiciar la articulación entre propuestas virtuales y presenciales, las técnicas empleadas para favorecer el aprendizaje significativo, las propuestas didácticas

desplegadas para recuperar el vínculo con el aprendizaje y las acciones desarrolladas para recrear vivencias compartidas en este nuevo escenario.

Con respecto al primer objetivo se puede concluir que los docentes debieron realizar una serie de ajustes metodológicos para garantizar la continuidad entre las propuestas virtuales y presenciales y para lograr un equilibrio en el ritmo de aprendizaje de todo el grupo clase, evitando de esta manera que las burbujas se percibieran como dos grupos diferentes. Fue así que, en las instancias presenciales, las situaciones didácticas tuvieron como objetivo fomentar el conocimiento mutuo, la grupalidad, el sentimiento de pertenencia y la simultaneidad de tareas. Asimismo, se pensaron para abordar los contenidos de manera más específica y realizar un abordaje más personalizado con cada alumno/a. Con la burbuja virtual, por su parte, se realizaban actividades introductorias, de repaso o de ampliación de los contenidos abordados desde la presencialidad. Cuando los encuentros eran sincrónicos se priorizaba el refuerzo del vínculo con el niño/a y con la familia, a la cual se buscaba involucrar en las trayectorias escolares de sus hijos, desde un rol de mediador. Desde la asincronicidad, por su parte, las tareas estaban pensadas para que puedan resolverse en familia, de ahí que se procuró que las consignas fueran claras y sencillas para que puedan comprender su finalidad y colaborar con su resolución.

Sin embargo, en muchos casos los tiempos de aprendizaje se vieron obstaculizados por diversos factores, tales como los días feriados, los protocolos de desinfección (en las instancias presenciales) y las realidades socio familiares (laborales, presencia de otros niños/as en el hogar, falta de participación). Estas cuestiones dilataban los tiempos de aprendizaje y generaban un desfasaje entre las burbujas por lo cual fue necesario realizar adaptaciones metodológicas para poder equiparlas y mantener así una articulación continua entre las propuestas virtuales y presenciales. Como estrategias se implementaron las tareas de refuerzo o “multitareas” para aquellos que iban más atrasados. Se realizaron también adaptaciones en relación a los recursos, conforme a la disponibilidad que existiera en el hogar. Al momento de las planificaciones se contempló

también la edad de los niños. En relación a esto, se limitaron los encuentros virtuales sincrónicos, no solo por la dificultad para sostener su atención y concentración en actividades en estos soportes, sino también para limitar el tiempo frente a las pantallas.

Con respecto al segundo objetivo, orientado a estudiar las técnicas empleadas para favorecer el aprendizaje significativo en las distintas áreas se obtuvo que, en lo referido al ambiente social y natural, se priorizó el descubrimiento del entorno para lo cual se empleaban videos y planos para favorecer la ubicación espacial de los niños/as. En prácticas del lenguaje se priorizó la escritura de palabras sencillas y en literatura la lectura de cuentos tradicionales, por medio de técnicas colaborativas y audiovisuales, respectivamente. En matemática se empleó el conteo a través de juegos familiares como el bingo y en música la escucha atenta a través de técnicas grupales como escuchar una canción y tratar de marcar el tiempo, seguir la velocidad, los cambios de velocidades. El juego, la investigación y la lectura, fueron los ejes vertebradores de las propuestas educativas. Al momento de seleccionar los contenidos se respetó el curriculum prioritario y a la hora de planificar las clases y secuencias didácticas, los saberes previos del estudiante, para a partir de allí ir profundizando los contenidos en función de las capacidades ya adquiridas.

Con respecto al tercer objetivo, referido a las situaciones didácticas desplegadas por los docentes para recuperar la trama emocional y los vínculos con el aprendizaje, se puede concluir que las acciones y estrategias estuvieron orientadas a “reinventar” este vínculo, ya que en el marco de este modelo educativo los estudiantes debieron acercarse al conocimiento de maneras poco habituales, por lo cual fue necesario reforzar su motivación. Para ello, durante las instancias presenciales, se buscó recuperar los hábitos característicos del Nivel como así también la trama vincular. En el primer caso, a través de nuevas propuestas lúdicas y en el segundo a través de espacios de reencuentro y reconocimiento. Durante las instancias virtuales los objetivos se encaminaron a: asegurar el contacto visual del docente con cada niño/a, poner la impronta de

voz, guardar la rutina “del hacer” dentro de la sala, todo esto a través de diversas estrategias lúdicas y expresivas, tales como dramatizaciones, títeres, canciones, imágenes de cuentos, videos, caracterizaciones, entre otras.

Es importante reiterar que durante la primera mitad del ciclo lectivo 2021, periodo en que se mantuvo el modelo educativo mixto, la mayor dificultad que interpeló a los docentes fue la escasa comunicación entre las burbujas lo que tuvo un fuerte impacto en la grupalidad. Para compensar esta carencia desde la labor docente se desplegaron ciertas estrategias para el fortalecimiento de los vínculos y la interacción. Se promovía por ejemplo, el intercambio de dibujos y mensajes entre las burbujas y encuentros virtuales con todo el grupo clase. Con el retorno a la presencialidad plena, mientras en uno de los establecimientos no fue necesario desplegar acciones para fortalecer la interacción y la grupalidad porque los niños se adaptaron rápidamente a sus compañeros, en el otro desde la labor docente se promovieron estrategias colaborativas y constructivistas.

Finalmente, en relación al último objetivo, orientado a conocer las acciones desarrolladas por los docentes para recrear vivencias compartidas fundadas en otros modos de vincularse, es importante comenzar diciendo que, dadas las características de los estudiantes de este Nivel, la medida de distanciamiento fue la más difícil de respetar ya que los niños/as necesitan del contacto corporal con el docente, muy ligado a la presencia (abrazo, tomar de la mano, estar a upa, consolar, hacer “sana sana”). Asimismo sabemos que en el Jardín de Infantes, el cuerpo se pone en evidencia con mayor intensidad que en etapas educativas posteriores, ligado también a una forma de expresividad y a modos de comportamiento. Es la primera vía de comunicación, el asiento de las emociones, de las sensaciones, instrumento de la afectividad y del deseo. En definitiva es el canal comunicativo para los aspectos de aprendizaje. Por esto, los docentes debieron realizar ciertas adaptaciones para recrear vivencias compartidas basadas en otros modos de vincularse, y así garantizar que los aprendizajes sucedan. Por ejemplo se reemplazaban actividades que involucraran el contacto corporal (como el tren y las rondas) por otros juegos, en la clase de música en lugar de compartir instrumentos se proponían estrategias

individuales (como la música a través del cuerpo, ejercicios de relajación), los bailes en parejas fueron reemplazados por bailes con cintas, se cambió la modalidad del saludo, se reemplazaron ciertos materiales por otros más fáciles de sanitizar. Se sustituyó también el barbijo por la máscara para que los niños/as puedan tener un contacto más cercano con el docente y visualizar las expresiones faciales. No obstante, independientemente de las medidas vigentes, siempre se priorizó el afecto y la contención para sostener la trama afectivo-pedagógica.

Consideraciones finales

Lo expuesto hasta el momento, permite evidenciar que las transiciones educativas son momentos críticos de cambio que viven los niños y las niñas al pasar de un ambiente a otro, o en este caso, de una modalidad educativa a otra, en un mismo ciclo lectivo. Por esta razón, las instituciones deben estar preparadas para responder a las realidades cambiantes, desde la flexibilidad, la creatividad y la innovación.

En el caso de los establecimientos educativos estudiados, se pudo evidenciar que los docentes desplegaron diversas estrategias y realizaron variadas adaptaciones metodológicas en pos de garantizar la continuidad de los aprendizajes de los niños/as de las salas de 4 y 5, en el marco de un modelo mixto de educación. Sin embargo, existieron algunos factores que representaron un obstáculo para alcanzar exitosamente los resultados esperados.

En este sentido, una de las principales limitaciones estuvo asociada a las características de los estudiantes de este nivel, que tienen que ver con su escasa autonomía, y con las formas de ser, estar, comunicarse y desenvolverse en las instituciones educativas.

La falta de autonomía de los niños/as tornó indispensable, como se dijo, contar con la mediación y colaboración de los grupos familiares, tanto en las instancias virtuales como presenciales, para garantizar la continuidad de los aprendizajes. Sin embargo, en muchos casos esto representó un obstáculo en lugar de un facilitador, ya que algunas familias, por razones laborales o propias de la dinámica familiar, mostraron dificultades para sostener estas trayectorias.

Por ejemplo, en el caso de las instancias virtuales, el factor laboral se identificó como el principal obstáculo para garantizar la conexión de los estudiantes a los encuentros sincrónicos y para cumplir con las actividades otorgadas semanalmente. En el caso de la presencialidad, por su parte, se observaron situaciones (aunque excepcionales) en las que los padres decidieron no enviar a sus hijos/as al jardín (en la semana presencial) por temor al contagio o porque alguna persona del entorno familiar era especialmente vulnerable, mientras que otros lo hacían de manera discontinua, por cuestiones de organización familiar.

Todos estos escenarios, que se mantuvieron hasta después del receso invernal (momento en que se retoma la presencialidad plena), generaban desfases en el ritmo de aprendizaje de todo el grupo clase lo cual obligaba a los docentes a redefinir permanentemente sus estrategias para equiparar las trayectorias académicas de los estudiantes. Asimismo, las consecuencias derivadas de esta discontinuidad se observaron hasta finalizar el ciclo lectivo 2021, donde muchos/as niños/as requirieron de apoyo extra y actividades de refuerzo para compensar las pérdidas sufridas.

Otro de los obstáculos estuvo asociado con las formas de desenvolverse en las instituciones educativas de Nivel Inicial. Si bien los docentes trazaron y desplegaron estrategias contemplando “la esencia del nivel”, esto no siempre fue suficiente, debido a que hay prácticas que requieren casi exclusivamente de la presencialidad, como así también hay actividades que no se pueden realizar de manera autónoma.

Con respecto a las formas de ser, estar y comunicarse propias de los niños y niñas que habitan las aulas de Nivel Inicial, lo más complejo fue llevar adelante lo cotidiano, con distancia, poco contacto y sin todo lo que caracteriza la forma de estar en las salas. A pesar que los docentes propusieron vivencias compartidas basadas en otros modos de vincularse, esta nueva cotidianeidad generó limitaciones para el desarrollo del juego, el movimiento, la expresividad y el relacionamiento, dificultando en algunos casos la expresión de los afectos y emociones, aspectos tan importantes para que los aprendizajes ocurran.

Respecto a la sociabilidad, pese a los grandes esfuerzos de los docentes por sostener la trama vincular y la interacción entre todo el grupo clase, la alternancia provocó que muchos estudiantes no generan vínculos entre sí.

A modo de cierre, la autora considera que las estrategias fueron adecuadas y flexibles, y que si bien en muchas oportunidades no se lograron alcanzar los resultados deseados dadas las condiciones impuestas por el contexto pandémico, el trabajo docente reflejó vocación y esfuerzo. Sin embargo, se sugiere que desde las instituciones educativas de este Nivel se trabaje colaborativamente para fortalecer el vínculo familia-escuela, ya que es necesario contar con su participación para dar continuidad a aquellas propuestas que es posible llevar a cabo en el contexto del hogar, independientemente del contexto de y post pandemia.

Limitaciones del estudio

La principal limitación estuvo relacionada con el contexto de pandemia que dificultó observar el fenómeno en su ambiente natural. Las restricciones sanitarias y protocolos vigentes, impulsaron a la investigadora a optar por la técnica de la entrevista semi estructurada, que si bien garantizó el acceso a la información de interés, al realizarse por medio de plataformas virtuales, es probable que ciertos datos referidos al ambiente, posturas, gestos, etc., no hayan podido registrarse exitosamente.

Asimismo, la poca disponibilidad horaria de los participantes (por las mismas condiciones mencionadas anteriormente) obligó a reprogramar en varias oportunidades los encuentros, situación que dilató los tiempos estimados para el desarrollo del trabajo de campo.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre Favereau, M., Ahumada Flores, D. y Valenzuela, J. (2021). *Estrategias didácticas que emplea la educadora de párvulos para desarrollar las competencias emocionales en niños/as que asisten a transición 1 en contexto de pandemia covid-19*. [Tesis de Grado, Universidad Andrés Bello].

[https://repositorio.unab.cl/xmlui/bitstream/handle/ria/21581/a134323_Aguirre M Estrategias didacticas que emplea la 2021 Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unab.cl/xmlui/bitstream/handle/ria/21581/a134323_Aguirre_M_Estrategias_didacticas_que_emplea_la_2021_Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Aloy, M.V. (2020). *Educación en tiempos de pandemia: enseñar a distancia en el nivel inicial*. [Tesis de grado, Universidad Católica de Córdoba].

https://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2920/1/TF_Aloy.pdf

Anijovich, R. (2019). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.

Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. AIQUE.

Conexión Docente. Portal Educativo.
<http://conexiondocente.com.ar/continuidades-entre-la-presencialidad-y-la-virtualidad-modalidades-educativas-mixtas/>

Cortes, A. y García, G. (2017). Estrategias pedagógicas que favorecen el aprendizaje de niñas y niños de 0 a 6 años de edad en Villavicencio-Colombia. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 10(1), 125-143.

Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2a.ed.). Mc Graw Hill.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2019). *Diseño Curricular para la Educación Inicial: Segundo Ciclo*. La Plata, DGCyE.

- Dirección Provincial de Educación Inicial (2021). Jornadas institucionales. 11 y 12 de Febrero 2021. DGCyE.
- Dussel, I. [ISEP] (2020) *La clase en pantuflas* [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>
- Dussel, I. Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Editorial Universitaria. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2020/08/pensarlaeducacion.pdf>
- Fernández, A. (2002). *La inteligencia atrapada*. Nueva Visión.
- Fernández, A. (2010). *Los idiomas del aprendiente*. Nueva Visión.
- Fernández, A (2011). *La atencionalidad atrapada*. Nueva Visión.
- Giménez, P.V (2014). Terminología conceptual para docentes del nivel inicial. DUNKEN. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=4BiHBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=+nivel+inicial+en+argentina&ots=KCb7UaPBX3&sig=wmlaU3824Lh6u9vJS-URyfMrCpU#v=onepage&q=nivel%20inicial%20en%20argentina&f=false>
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2020). Contenidos priorizados para el ciclo lectivo 2021: nivel Inicial / 1a edición para el profesor - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento Educativo.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (feb-2021). Educación Inicial. Protocolo para la vuelta a la presencialidad en el Nivel Inicial de ambas gestiones. DGCyE.
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. y Baptita, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6° ed.). MacGraw-Hill Education.

Ley 13.688 (2007). *Ley Provincial de Educación*.
<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/consulta2007/default.cfm>

Ley N° 26.206. (2006). *Ley de Educación Nacional*.
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ministerio de Educación Argentina (2021). A las aulas. Síntesis de acciones y plan de trabajo 2021 para garantizar la plena presencialidad en el sistema educativo argentino.

Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology [Guía para nombrar los estudios de investigación en Psicología]. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862. http://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07_es.pdf

Montes Rodríguez, E. (2020). Estrategias didácticas empleadas desde la presencialidad remota en la División de Educación para el Trabajo de la Universidad Nacional en tiempos de pandemia. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(especial), 243-262.

Paín, S. (1983). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Nueva Visión.

Parodi, A. (14 de mayo de 2020). *Claves para adaptar el jardín de infantes al hogar en tiempos de coronavirus*. Perfil
<https://www.perfil.com/noticias/opinion/andrea-parodi-claves-adaptar-jardin-infantes-salas-2-3-anos-al-hogar-tiempos-coronavirus.phtml>

Sarlé y Rodríguez Saénz, I. (2021). Educar en la primera infancia: desafíos y prioridades en contextos de emergencia: 5 desafíos, 5 propuestas. UNICEF.

Schlemenson, S. (1996). *El aprendizaje un encuentro de sentidos*. Kapeluz

UNESCO (2020) *Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la COVID-19*
<https://www.siteal.iiep.unesco.org/content/contenido-principal -covid-19>

UNICEF (2020, 14 de mayo) *Comunicado de prensa: COVID-19: UNICEF aporta evidencias sobre el impacto de la pandemia en la educación de los chicos y chicas de todo el país.* <https://www.unicef.org/argentina/comunicados-prensa/Covid19-encuesta-rapida-informe-educacion>

UNICEF (junio 2021). Impacto de la Pandemia en la educación de niñas, niños y adolescentes. Cuarta ronda. <https://www.unicef.org/argentina/media/11626/file/Impacto%20de%20la%20pandemia%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20de%20ni%C3%B1as,%20ni%C3%B1os%20y%20adolescentes.pdf>

Valenzuela, P; Yáñez, N; Kuzmanic, D. (2020) REAPERTURA DE JARDINES INFANTILES EN CHILE DURANTE EL PRIMER AÑO DE LA PANDEMIA. <file:///C:/Users/56986/Downloads/ReaperturaJardinesInfantilesCIAEUNICEFetalmayo2021.pdf>

Valenzuela, J.P., y Kuzmanic, D. (2021). Aprendizajes a partir de la Experiencias de la Reapertura en los Establecimientos de Educación Parvularia en el contexto de la Pandemia. Medidas sanitarias, asistencia, organización y dificultades en la reapertura. CIAE. Unicef.

Vitola, A. (2021). Los nuevos desafíos para el nivel inicial en el escenario pedagógico presente. Red de escuelas en práctica, 1-3. <https://escuelademaestros.bue.edu.ar/wp-content/uploads/2021/07/Los-nuevos-desafios-para-el-nivel-inicial-en-el-escenario-pedagogico-presente.pdf>

ANEXO 1. MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado participante, mi nombre es Lourdes Homsí y soy estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad del Gran Rosario. Actualmente me encuentro desarrollando mi Tesina titulada “Estrategias de enseñanza para garantizar aprendizajes significativos en niños y niñas de sala de 4 y 5 del Nivel Inicial en el marco de un modelo educativo mixto”

Usted ha ofrecido conformidad para colaborar con este estudio. A continuación, se le entrega nuevamente toda la información necesaria para ratificar o rectificar su decisión de participar voluntariamente del mismo. Utilice el tiempo que considere necesario para evaluar el contenido de este documento antes de brindar conformidad.

Si usted accede a este estudio, su participación consistirá en responder a una serie de interrogantes en el marco de una entrevista. De extenderse las medidas de emergencia sanitaria por covid-19, estas se realizarán por la aplicación de Google Meet.

Las entrevistas tendrán lugar durante el mes de noviembre del año en curso, en el día y horario que usted disponga para ello.

Aunque usted acepte participar del estudio, sepa que tiene derecho a abandonar su participación cuando lo desee, sin que esto implique perjuicio alguno.

La información por usted suministrada, será empleada con fines meramente académicos y se tomarán todas las medidas necesarias para garantizar su anonimato, como así también la confidencialidad de todos los datos por usted brindados.

Los resultados globales de dicha investigación le serán informados, y posiblemente podrían ser publicados en revistas científicas, siempre preservando su identidad.

Si usted tiene alguna pregunta o duda sobre su participación en este estudio, puede comunicarse con la investigadora responsable a través de su mail: lhomsí14@hotmail.com.

Declaración del consentimiento

Se me ha explicado el propósito de este estudio, como así también la metodología y procedimientos empleados. He tenido la oportunidad de preguntar todas las dudas que tenía, y han sido contestadas satisfactoriamente. He leído este documento de consentimiento informado y confirmo mi participación en este estudio. Entiendo que me puedo retirar del mismo en cualquier momento sin que esto implique perjuicio alguno.

Nombre y Apellido:

DNI:

Número de teléfono:

Mail:

ANEXO 2. MODELO DE ENTREVISTA

1. ¿Qué criterios tuvo en cuenta a la hora de planificar sus clases y secuencias didácticas?
2. ¿Qué tipo de contenidos curriculares ha priorizado?
3. ¿Qué acciones concretas desplegó para que los niños puedan recuperar el vínculo con el aprendizaje, luego de un año trabajando desde la virtualidad?
4. ¿Cómo organizó los tiempos de aprendizaje en el marco de este modelo mixto?
5. ¿Qué tipo de propuestas priorizaba para los encuentros virtuales y cuales para los presenciales?
6. ¿Qué estrategias desplegó para despertar y/o mantener la curiosidad y la motivación de los estudiantes en este contexto tan atípico?
7. ¿Qué acciones ha desarrollado para fortalecer la grupalidad, el sentimiento de pertenencia y la relación con otros en este modelo combinado (burbujas)?
8. Teniendo en cuenta los protocolos sanitarios que caracterizaron el retorno a la presencialidad cuidada (distanciamiento-uso de barbijo-individualización de elementos) ¿qué experiencias de vinculación ofreció a los niños/as para sostener la trama afectivo-pedagógica y las vivencias compartidas?
9. ¿Qué adaptaciones metodológicas debió realizar para garantizar las oportunidades lúdicas, sociales y expresivas en este contexto?

CURRÍCULIM VITAE

Apellido y nombre: Homsí, Lourdes

DNI: 36.818.492

Fecha de nacimiento: 14/04/1992

Dirección: Hernández 865. Lincoln, Bs.As

TE: 2355-570129

Formación académica:

2020- actualidad Ciclo de Complementación Curricular en Psicopedagogía,
UGR,

2010-2014 Técnico Psicopedagogo, ISFD N° 14

2009 Bachiller en Cs. Naturales. ENAL

Experiencia profesional:

2020- actualidad Secretaria. Escuela Secundaria Hogar de Nazareth. Lincoln,
Bs.As.

2019-2020 Integraciones diversas. Del Campus SRL, Rosario, Santa Fe

2019-2020 Integración escolar. Colegio Teodelina F. de Alvear, Villa
Gobernador Gálvez, Santa Fe

2016-2017 Acompañante terapéutica. Instituto Nuestra Señora. Lincoln, Bs.As

2015 Acompañante terapéutica. Escuela Normal Abraham Lincoln.
Lincoln, Bs.As

Idiomas:

Inglés: Nivel medio

Informática:

Microsoft Office: Word - Excel – PowerPoint - Publisher

