



RCS
Revista de Ciencias Sociales

Depósito legal ppi 201502ZU4662
Esta publicación científica en formato
digital es continuidad de la revista impresa
Depósito Legal: pp 197402ZU789
● ISSN: 1315-9518 ● ISSN-E: 2477-9431

Universidad del Zulia. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Vol. XXIX, No. 4
OCTUBRE-DICIEMBRE 2023

Revista de Ciencias Sociales

Esta publicación científica en formato
digital es continuidad de la revista impresa
Depósito Legal: pp 197402ZU789
ISSN: 1315-9518

Estrategias pedagógicas de maestros en educación inicial durante la pandemia: Tecnologías digitales y rol de las familias

López-Ordosgoitia, Rocío*
Ligarretto-Feo, RENNIER**
Bermúdez-Grajales, Mónica***

Resumen

Las relaciones pedagógicas de maestros y maestras con niños y niñas de la educación inicial se vieron alteradas por la mudanza de la escuela a la casa durante la pandemia Covid-19. Con el objetivo de describir las estrategias pedagógicas utilizadas por los maestros y maestras de primera infancia, se aplicaron entrevistas grupales semiestructuradas con preguntas abiertas para recrear la experiencia vivida. Se realizó un estudio cualitativo de corte descriptivo con una muestra aleatoria de 33 maestros ubicados en distintos estratos socioeconómicos, en 7 ciudades de Colombia y situados en los grados prejardín, jardín, transición y primero de primaria. Los resultados muestran que parte de las afectaciones se corresponden con el escaso conocimiento evidenciado por parte de los maestros y maestras frente al uso de las tecnologías digitales, la urgencia por crear estrategias pedagógicas que permitieran una atención para el aprendizaje frente a la novedad de la pantalla y una intervención de los padres de familia que problematizó los límites y la injerencia de estos en la enseñanza. Se concluye que las estrategias pedagógicas utilizadas por los maestros y maestras quedaron supeditadas a lo virtual como condicionante de una interacción pedagógica a partir de la modalidad presencial.

Palabras clave: Estrategias pedagógicas; tecnologías digitales; educación inicial; infancia; familia.

* Doctora en Ciencias de la Información y la Comunicación. Docente Investigadora de la Facultad de Educación en la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. E-mail: rvlopez@javeriana.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5937-941X>

** Doctorando en Média-Arte Digital de la Universidade de Algarve & Universidade Aberta, Portugal. Mestre em Ciências da Educação. Docente Investigador de la Facultad de Educación en la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. E-mail: rennierligarretto@javeriana.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8666-8284>

*** Doctora en Educación. Docente Investigadora de la Facultad de Educación en la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. E-mail: mbermudez@javeriana.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4009-7831>

Pedagogical strategies of teachers in early education during the pandemic: Digital technologies and the role of families

Abstract

The pedagogical relationships of teachers with children in early education setting were altered by the move from school to home during the Covid-19 pandemic. With the objective of describing the pedagogical strategies used by early childhood teachers, semi-structured group interviews with open questions were applied to recreate the lived experience. A qualitative descriptive study was carried out with a random sample of 33 teachers located in different socioeconomic strata, in 7 cities in Colombia and located in the pre-kindergarten, kindergarten, transition and first grades of primary school. The results show that part of the effects corresponds to the poor knowledge shown by teachers regarding the use of digital technologies, the urgency to create pedagogical strategies that would allow attention to learning in the face of the novelty of the screen and an intervention by parents that problematized the limits and their interference in teaching. It is concluded that the pedagogical strategies used by teachers were subject to the virtual as a condition for a pedagogical interaction based on the face-to-face modality.

Keywords: Pedagogical strategies; digital technologies; early childhood education; childhood; family.

Introducción

La incorporación de las tecnologías digitales en los primeros años de escolaridad sigue siendo un terreno poco explorado, a pesar de los llamados por parte de varios autores (Buckingham, 2005; Gillen y Cameron, 2012; Holloway, Green y Livingstone, 2013) sobre la urgencia de indagar la manera como la primera infancia se relaciona con las tecnologías digitales dentro y fuera de la escuela. En Colombia, el campo de la educación inicial se caracteriza por la implementación de estrategias pedagógicas a partir del juego como trama narrativa y corporal, la socialización entre pares, la experimentación y creación de situaciones en las que niños y niñas resuelven indagaciones donde el arte, la literatura y la exploración de espacios se presentan como condiciones de posibilidad pedagógica (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017).

Por lo anterior, en las aulas de la educación inicial se observa cierta renuencia

hacia el uso de tecnologías digitales en procesos pedagógicos. Primero, porque se valora la experiencia análoga; segundo, porque las tecnologías digitales, más que representar condiciones de posibilidad, son percibidas como objetos que limitan la creatividad, lo cual se apoya en la desconfianza por los riesgos que niños y niñas han experimentado en interacciones en línea (Nonato, Souza y Ribeiro, 2021). Y, tercero, porque hay un profundo desconocimiento digital para una pedagogía en el aula por parte de maestros y maestras, que ha limitado el uso de las tecnologías digitales en los primeros años de escolaridad (Cabello, 2017).

Frente a esta problemática, se destaca una escasa literatura sobre el tema, en especial en la región latinoamericana, donde los estudios se han enfocado en la incorporación de las tecnologías digitales en el contexto de preescolar en asignaturas específicas y retos pedagógicos puntuales (Roblizo y Cózar, 2016; Lezcano, Benítez y Cuevas, 2017; Dong y Newman, 2018; Miranda y Osório, 2019).

A pesar de esta resistencia histórica a incorporar el uso de tecnologías digitales en edades tempranas, la declaración de la pandemia Covid-19 por parte de la Organización Mundial de la Salud (Viner et al., 2020) trajo consecuencias en el ámbito de la educación infantil, forzando a los maestros y maestras a establecer un proceso de adaptación de estrategias pedagógicas a una modalidad remota mediada por las tecnologías digitales en un contexto de emergencia (Bachmann et al., 2020; Bond, 2021).

Como parte de las medidas de prevención en salud pública, las naciones en todo el mundo dieron instrucciones para el cierre temporal de guarderías y establecimientos educativos (Wang et al., 2020). En Colombia, la suspensión de las actividades escolares, que incluyó jardines infantiles y centros de atención a la primera infancia, alcanzó un periodo de veintisiete meses y su reanudación se dio de manera discontinua e interrumpida, lo cual afectó el desarrollo cognitivo y social de los niños y las niñas de primera infancia durante toda la emergencia sanitaria (Engzell, Frey y Verhagen, 2021).

Ante este escenario, se adoptaron medidas para garantizar la continuidad pedagógica a través de diferentes modalidades educativas (escuela en casa y escuela remota), dependiendo de las posibilidades de las instituciones y las familias en términos de conectividad e infraestructura. Para algunos maestros y maestras, este uso "pantallizado" de la enseñanza fue toda una novedad (Espina-Romero, 2022; Romero, Oruna y Sánchez, 2023), especialmente para aquellos vinculados al sector de la educación inicial, pues se encontraron con objetos poco explorados, seguramente referenciados y sugeridos, pero apenas usados en el contexto de aula.

Los y las docentes de preescolar debieron vincular las tecnologías digitales a sus prácticas pedagógicas, como condición de posibilidad para sostener la escuela y dar respuesta a las necesidades de los niños y las niñas más pequeños junto con sus familias.

Al respecto, Atilés et al. (2021) señalan

una serie de retos evidenciados por maestros y maestras de la primera infancia, asociados a la falta de preparación en el uso de tecnologías digitales; las deficiencias en las capacitaciones previas y durante el servicio, para abordar las demandas educativas de los niños y las niñas de forma remota; así como la necesidad de trabajar de manera diferente y conjunta con los padres y cuidadores. Timmons et al. (2021), describen consideraciones en el contexto canadiense relacionadas con la equidad, las diferencias entre enseñanza sincrónica y asincrónica, los efectos emocionales de los estudiantes, el impacto académico y las consecuencias en el entorno familiar.

En esta misma línea, el estudio realizado por Ford, Kwon y Tsotsoros (2021) con docentes de educación inicial en Estados Unidos revela desafíos ligados a la baja participación de los menores y sus familias, escasos niveles de interacción social y estrategias ineficaces para motivar a los niños y las niñas desde formatos virtuales, así como desconocimiento de las herramientas digitales y por consiguiente la falta de competencias en la materia por parte de los y las docentes.

A partir de lo anterior, el presente artículo tiene como objetivo describir las estrategias pedagógicas utilizadas por maestros y maestras en educación inicial durante la pandemia, a través de tres categorías: Los procesos de adaptación pedagógica, apropiación y mediación de las tecnologías digitales en sus prácticas pedagógicas, y las dinámicas comunicativas establecidas con las familias y su rol en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se configura así un escenario investigativo para conocer las experiencias de enseñanza y los sentidos pedagógicos de los maestros y maestras de los primeros años de escolaridad (prejardín, jardín, transición y primero de primaria) en 8 colegios ubicados en 7 ciudades de Colombia, en relación con el proceso de adaptación de una modalidad presencial a una remota mediada por tecnologías digitales con motivo del cierre de jardines infantiles durante la pandemia Covid-19.

1. Fundamentación teórica

Los siguientes son los referentes teóricos que permiten describir la articulación entre la adaptación de estrategias pedagógicas empleadas por los maestros y maestras de educación inicial y el uso de las tecnologías digitales en el aula.

1.1. Estrategias pedagógicas

En el presente artículo, las estrategias pedagógicas son consideradas acciones que construyen los y las docentes para llevar a cabo intencionalidades que, por lo general, refieren a saberes de tipo académico, social y cultural. En relación con esto, las estrategias se producen para la búsqueda de afectación que implican dichos saberes, por lo que son diversas, dialogantes y participativas en su configuración, de manera que el saber enseñado se articule con los modos subjetivos de los estudiantes, mejorando los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como sus desempeños académicos (Freire, 1997; Contreras, 2013; MEN, 2017; Moreno et al., 2021; Carrillo y Novoa, 2022).

En el contexto de la pandemia, los maestros y maestras se vieron impulsados a flexibilizar las estrategias pedagógicas (Valdivia-Vizarreta y Noguera, 2022), lo que dio paso a resoluciones creativas de problemas, necesidades y limitaciones cambiantes en los procesos de planificación, asignación de recursos y procesos de autoformación, no siempre apoyados en las tecnologías digitales (Hodges et al., 2020). En ese sentido, como lo explican Reynosa et al. (2020), se pone de relieve la necesidad de un cambio educativo hacia modelos y prácticas flexibles que respondan a la complejidad de la sociedad actual.

Asimismo, el proceso de adaptación de estrategias pedagógicas por parte de maestros y maestras contó con la participación activa de las familias y cuidadores en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior contrasta con antiguas tensiones entre la familia y la

escuela, donde esta última reclama de los padres una participación que no se limite a lo puntual, interesado y ocasional (Calvo, Verdugo y Amor, 2016), muchas veces ausente y reducida a dejar y recoger a los niños y las niñas en la escuela (Martin y Guzmán, 2016). Estas barreras, sin embargo, se han visto disminuidas en los últimos años, especialmente en el ámbito comunicativo, debido a la incursión de las tecnologías digitales que han permitido establecer canales de comunicación abiertos entre padres, maestros y directivos (Arancibia, 2016).

Al respecto, la literatura reciente analiza los retos de padres y docentes en el campo de la educación inicial durante el contexto de la pandemia Covid-19, donde se identifican complicaciones, altos niveles de estrés y desconocimiento en el seguimiento de tareas por parte de las familias, cuyos hijos e hijas se encontraban en los primeros años de escolaridad (Fajardo-Campoverde y Castro-Salazar, 2021). De igual manera, Otero-Mayer, Gutiérrez-de-Rozas y González-Benito (2020) muestran diferencias significativas en la manera como se llevaron a cabo los procesos de adaptación pedagógica, siendo los centros privados menos exigentes en el envío de tareas, y las familias de centros públicos mayores demandantes de indicaciones para el acompañamiento escolar de los niños y las niñas.

Por lo anterior, comprender de manera profunda los procesos de adaptación pedagógica requiere incorporar las dinámicas de la estructura social de la que forman parte los maestros y maestras, con el propósito de generar acciones pedagógicas intencionadas más allá de los deseos individuales (Granata, Barale y Chada, 2000), para concebir significados colectivos que les permitan vincular las prácticas cotidianas, personales, sociales, laborales y culturales, vividas generalmente en el mismo espacio (el hogar), así como significar las contingencias ligadas a estas experiencias de enseñanza y sentidos pedagógicos en tiempos de pandemia en medio de "las relaciones de poder y de saber" (Díaz, González y Arias-Rodríguez, 2017, p. 114).

Precisamente, dichas relaciones constituyen a los y las docentes como sujetos educativos del acontecimiento, de la eventualidad, de la sorpresa y del error (Castro, 2016), en un escenario de incertidumbre educativa donde se vieron obligados a mediar la práctica de enseñanza a partir de plataformas, recursos digitales, aplicativos, entre otros dispositivos cercanos a la cultura de la convergencia (Jenkins, 2008), los cuales obedecen a intereses neoliberales que el maestro debe resignificar en el acto educativo contemporáneo.

1.2. Tecnologías digitales y apropiación pedagógica

Esta investigación asume las tecnologías digitales como condiciones de posibilidad pedagógica para la construcción de interacciones entre estudiantes, maestros y maestras; formas de socialización variadas, promovidas por distintos espacios de producción subjetiva; y creación de situaciones o proyectos que disponen relaciones con propósitos formativos para los niños y las niñas. De acuerdo con Martín-Barbero (2007); y, Downie et al. (2021), el carácter socializador humano entra en juego a partir del involucramiento de los sujetos al mediar sus historias, preguntas y deseos a través de un engranaje técnico en el que lo socio-digital mixtura la vivencia cotidiana.

En ese marco, más allá de ser simples aparatos, las tecnologías digitales son modos de significado, percepción, lenguaje y sensibilidades, y otras (sonoras, visuales, auditivas y multimodales), que densifican, espesan y estructuran el lugar de la cultura en la sociedad (Martín-Barbero, 2007). De ahí, su naturaleza reorganizadora y reimaginativa para las prácticas comunicativas humanas, en las que descifrar el mundo y aportar a su configuración pasa por las actuales máquinas tecnovinculares (Downie et al., 2021).

Lo anterior supone una apropiación pedagógica de tecnologías digitales por parte de maestros y maestras, no con el

ánimo de darles un uso per se, sino como principio de relacionamiento cultural en el que niños y niñas significan la trama social. Concebirlas en cuanto a espacio de creación y expresividad, permite a los y las estudiantes simbolizar una experiencia de sí, que traspasa lo técnico para devenir subjetivamente, esto es, "capaces de actuar, producir conocimientos y construir formas de vida que hagan frente, creativa, amorosa y solidariamente, a la lógica avasalladora del mercado y a sus valores del consumo, competitividad e individualidad" (Rueda, 2012, p. 168).

Vale decir que el proceso de adaptación pedagógica de una modalidad presencial a una modalidad remota mediada por tecnologías digitales, que pretendía garantizar la continuidad pedagógica, se dio en un contexto de incertidumbre prolongado en el que se desconocía el momento del regreso a la presencialidad (Coughlan, 2020; Moreno et al., 2021). Por lo mismo, se estableció una educación remota de emergencia (Bond, 2021) que tuvo un impacto en las experiencias de enseñanza y los sentidos pedagógicos otorgados por los maestros y maestras de primera infancia, el cual transformó las prácticas de enseñanza y aprendizaje pensadas para los niños y las niñas más pequeños, que experimentaban un proceso de reconocimiento de su entorno y del otro, pero esta vez mediado por las tecnologías digitales.

2. Metodología

El presente estudio tiene un enfoque cualitativo de corte descriptivo, entendido como el proceso de observar y describir un fenómeno a partir de diversas acciones no excluyentes entre ellas (Bizquera, 2009). Por eso, se definió una muestra aleatoria por conveniencia de maestros y maestras pertenecientes a colegios de una comunidad educativa nacional en Colombia, ubicados en distintos estratos socioeconómicos.

La selectividad deliberada de la muestra obedece a reconocer las experiencias de 33 docentes de una comunidad educativa

cuya ubicación geográfica permitió alcanzar una representación nacional de 7 ciudades principales de Colombia (Cali, Medellín, Bucaramanga, Barranquilla, Bogotá, Pasto y Manizales), tal como se muestra en la Tabla 1, lo cual favorece una simetría ética para investigación social (Christensen y Prout, 2002).

Tabla 1
Descripción de la muestra de maestros y maestras participantes

Participante	Grados a cargo	Antigüedad docente (años)	Ciudad
1	Multigrado	26	Barranquilla
2	Transición	5	Manizales
3	Segundo	8	Pasto
4	Multigrado	15	Barranquilla
5	Preescolar	32	Cali
6	Preescolar	9	Barranquilla
7	Transición	11	Medellín
8	Kínder	5	Barranquilla
9	Preescolar	27	Manizales
10	Preescolar	4	Manizales
11	Transición	4	Manizales
12	Segundo	8	Medellín
13	Kínder	3	Barranquilla
14	Primer grado	5	Barranquilla
15	Preescolar	9	Barranquilla
16	Kínder	8	Barranquilla
17	Preescolar	25	Pasto
18	Preescolar	5	Medellín
19	Preescolar	3	Manizales
20	Preescolar	2	Manizales
21	Multigrado	30	Barranquilla
22	Kínder	11	Bogotá
23	Preescolar	22	Bucaramanga
24	Preescolar	6	Barranquilla
25	Kínder	8	Cali
26	Preescolar	3	Bogotá
27	Preescolar	5	Bucaramanga
28	Preescolar	9	Bogotá
29	Multigrado	3-5	Bogotá
30	Multigrado	3-5	Cali
31	Multigrado	3-5	Medellín
32	Multigrado	3-5	Bucaramanga
33	Multigrado	3-5	Barranquilla

Fuente: Elaboración propia, 2022.

En complemento, la muestra facilitó la tipología de conglomerados en relación con las equivalencias en los grados de trabajo de los maestros y maestras para encontrar representatividad en las edades asociadas a la primera infancia, alcanzando participación en todos los grados (prejardín, jardín, transición, primero de primaria) por cada ciudad, puesto que frecuentemente los conglomerados se aplican a distintas zonas geográficas (Otzen y Manterola, 2017).

Posteriormente, con la selección intencionada de los maestros y maestras participantes, cuya diversa ubicación geográfica permitió una mirada nacional de la primera infancia a partir de los valores y principios educativos compartidos en la práctica docente, se procedió a aplicar entrevistas narrativas grupales semiestructuradas mediante preguntas abiertas, a fin de re-crear y renombrar la experiencia educativa vivida en la pandemia.

La ruta metodológica planteó tres momentos: El primero, partió de una convocatoria abierta y voluntaria en la red de colegios a los cuales pertenecen las maestras y maestros de todo el país. Para ello, se realizó un encuentro con las coordinadoras académicas de preescolar y primaria, donde se explicaron los objetivos y el alcance de la investigación. En ese espacio, se recibieron observaciones y comentarios que fueron incorporados a la versión final de la entrevista narrativa grupal.

En un segundo momento, se creó un formulario de inscripción en línea en el que se establecieron fechas y horarios para la realización de las entrevistas narrativas grupales. Los encuentros se llevaron a cabo de manera remota y se grabaron a través de la plataforma *Zoom*, entre octubre y diciembre de 2021, con una participación de 4 maestros y maestras por sesión (de aproximadamente 60 minutos cada una). Las preguntas de la entrevista semiestructurada abordaron tres categorías temáticas: i) Las estrategias pedagógicas empleadas por los maestros y maestras; ii) los procesos de apropiación y mediación de las tecnologías digitales en sus prácticas pedagógicas; y, iii) las dinámicas

comunicativas establecidas con las familias y el rol que estas últimas jugaron en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En un tercer y último momento, con el objetivo de establecer criterios de confiabilidad y rigurosidad, se describe de manera detallada la manera en que se analizaron los datos (Tobin y Begley, 2004). Para ello, se transcribieron las entrevistas y en colectivo se establecieron los códigos de análisis que definieron las categorías en el programa de análisis cualitativo Nvivo. Este proceso tuvo una doble revisión por parte de los investigadores, cuyo propósito fue contrastar las correlaciones entre las categorías de análisis que permitieron identificar las narrativas y patrones de acción educativa de los y las maestras participantes. En complemento, se validó la codificación desarrollada y las categorías emergentes para realizar posteriormente una segunda validación de los datos obtenidos y seleccionar los hallazgos más representativos.

3. Resultados y discusión

En este apartado se exponen los resultados obtenidos, así: Primero, se presentan las estrategias pedagógicas desarrolladas por maestros y maestras en el marco de la pandemia, con énfasis en trabajar la atención y personalizar el espacio educativo. Segundo, se describen los procesos mediados por tecnologías digitales que visibilizan afectaciones positivas y negativas al vincularlos al trabajo con la primera infancia en un contexto educativo. Tercero, se evidencia que la participación y el acompañamiento de la familia constituye un vínculo educativo que favorece el aprendizaje en los niños y las niñas, al tiempo que genera tensiones en el rol de maestro dispuesto en modalidad remota.

3.1. Estrategias pedagógicas de adaptación de la modalidad educativa

Para los maestros y maestras resultó importante reconocer las estrategias

pedagógicas que permitieran, ante todo, mantener la atención de los niños y las niñas, teniendo en cuenta esa relación con la virtualidad como mudanza del colegio presencial a la casa. Ante su preocupación por que los y las menores no lograran atender a las explicaciones de los contenidos, había una asimilación asociada a la idea de apropiar las tecnologías digitales que les permitieran enlazar la clase y mantener el interés de los y las estudiantes.

En consecuencia, los maestros y maestras entrevistados consideraron importante usar enlaces a *YouTube*, imágenes, presentaciones en *Canva*, entre otros, porque estas herramientas, según ellos, tenían insumos que podrían generar mayor conexión con la clase. Es como si se diera por hecho que la virtualidad tiene sus propias estrategias pedagógicas, independientemente del saber que se pretende enseñar. Así, el color, las imágenes y la expresividad diversa creaban la sensación de mayor interactividad y una relación más potente con el tema que se estaba explicando.

Se destaca que para los y las maestras hay un reconocimiento de vacío sobre lo que implicó el cambio a la virtualidad, al no saber qué hacer para captar la atención, un aspecto que, como condición de aprendizaje y apropiación de saberes, había sido por siglos una capacidad de trabajo de la escuela.

Al estar tanto tiempo frente a la pantalla fue muy complicado atrapar la atención de ellos, entonces las dinámicas debían ser muy variadas, la disposición de uno como docente tenía que ser lo que uno es presencial, multiplicado a la n potencia para poder captar la atención de ellos. (Maestra 4, entrevista, noviembre de 2021)

Las estrategias pedagógicas aparecieron sobre todo en función de la atención como producción de lazo pedagógico, y no tanto la idea de cómo la enseñanza de la literatura o el arte pudieran originar estrategias para la apropiación de saber. Dada la escasa preparación que tuvieron y los retos urgentes de trasladar las pedagogías a un formato remoto, al parecer las configuraciones de las estrategias dejaron de caracterizarse por ser diversas,

dialogantes y participativas (Freire, 1997; Contreras, 2013; MEN, 2017). No obstante, las estrategias pedagógicas producidas en la pandemia Covid-19 intentaron que la palabra circulara en grupos de trabajo, con preguntas para resolver, con actividades artísticas, con simulación de juegos, con lectura en voz alta de textos literarios, entre otros.

En esa línea, en algunos colegios se originaron actividades relacionadas, por ejemplo, con el uso del libro viajero, imágenes que pusieron a circular entre ellos, juegos en línea, presentaciones en *PowerPoint* y diversos recursos encontrados en *Internet* como sugerencia para un trabajo con los niños y las niñas, lo cual fue una potencia que revelaron los profesores participantes de la experiencia.

Otra estrategia pedagógica consistió en construir pequeños grupos para la explicación de temas que los docentes proponían; es decir, no trabajaban con la totalidad del grupo, sino que los distribuían para lograr, por un lado, un mejor nivel de apropiación por parte de los niños y las niñas; y, por el otro, una mayor tranquilidad para los maestros y maestras en términos de las explicaciones que, de algún modo, llegaban más fácilmente a los estudiantes.

Igualmente, los colegios que contaban con profesores auxiliares tuvieron la posibilidad de dividir los grupos para que algunos niños que presentaban faltas en la apropiación o comprensión inmediata de las clases, lograran tener un espacio más privado para el ejercicio académico. Ello fue una decisión de los profesores producto de la desatención que recibían de los niños y las niñas, que en gran parte obedecía a su desconexión con una modalidad magistral de explicación sobre lo que debía hacerse en forma remota.

Lo anterior da cuenta de la importancia de formar a los docentes, incluyendo aquellos de los niveles iniciales, en procesos de apropiación y mediación tecnológica para que adquieran herramientas que les permitan descubrir el carácter reorganizador e imaginativo de las prácticas comunicativas (Buckingham, 2008; Nonato et al., 2021).

Este trabajo personalizado también derivó a partir del desánimo evidenciado en muchos de los niños y las niñas con el ingreso a las pantallas; luego de conversaciones, contactos y comunicaciones digitales, poco a poco lograron desactivar el desgano de una modalidad remota. Los resultados coinciden con los desafíos expuestos por Ford et al. (2021), ligados a la baja participación de los menores y sus familias, los escasos niveles de interacción social y la búsqueda de estrategias apropiadas para motivar a los niños y las niñas desde formatos virtuales.

Conversando con otros papás, decían que sus hijos no se querían conectar, pero cuando ellos estaban en clase, se veía que estaban disfrutando, [lo que] supone que la incomodidad era pensar que tenían que estar en el computador: "ver otra vez a la profe en la pantalla". (Docente 8, entrevista, noviembre de 2021)

De lo anterior, surgen ciertas inquietudes relacionadas con la manera como las estrategias pedagógicas estuvieron más al margen de un mantenimiento de lo virtual frente a un lazo pedagógico y como supervivencia del aula y de la escuela. Unas estrategias pedagógicas que no necesariamente nacieron del vínculo con el saber, sino –justamente– de la preocupación por que el contacto no muera, para que el lazo pedagógico no se espante.

En este sentido, la virtualidad fue el dispositivo que originó en estos profesores estrategias pedagógicas de relación más desde lo subjetivo que, propiamente, desde lo que puede convocar un saber. De igual modo, las estrategias pedagógicas tuvieron que ver con diferentes herramientas tecnológicas en las que se suponía un mantenimiento de la atención; así, se creía que la expresividad del color y la visualidad estimulante originaría el interés deseado.

3.2. Uso y mediación de las tecnologías digitales en las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras

Los resultados muestran que no todos los maestros y maestras participantes del

estudio tenían competencias en el uso de tecnologías digitales, tal como se evidencia en otros estudios realizados en el contexto de la pandemia Covid-19 (Atilés et al., 2021). Se interpreta que esta situación puede estar asociada al hecho de que las tecnologías digitales se mantienen tradicionalmente fuera del campo de la educación inicial (Buckingham, 2005; Gillen y Cameron, 2012; Holloway et al., 2013). Los maestros y maestras entrevistados manifestaron haber sentido miedo, estrés y angustia al tener que aprender, en medio de una situación inesperada y en un tiempo limitado, el uso de determinados dispositivos tecnológicos que les permitieran continuar con sus clases.

Frente a esta situación, los maestros y maestras entrevistados reconocen el apoyo recibido por sus pares y por parte de la institución a la que pertenecen, en el proceso de incorporación de las tecnologías digitales en las estrategias pedagógicas pensadas en una modalidad remota. A partir de sus relatos, se constató que esta brecha digital, orientada tanto al uso y la apropiación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como al acceso de los dispositivos digitales, se extendió a los niños y las niñas en calidad de estudiantes, y a sus familias como acompañantes de los procesos pedagógicos. "A la abuelita muchas veces se le dificultaba conectarse o no le servía el micrófono, entonces el niño se frustraba igual a la abuelita" (Docente 7, entrevista diciembre de 2021).

Por otra parte, se identificó en sus relatos una preocupación por los tiempos en pantalla a los cuales los niños y las niñas estuvieron expuestos durante las jornadas escolares. Lo anterior permite cuestionar los procesos de adaptación de las clases a un formato remoto mediado por las tecnologías digitales, donde se buscó reproducir y sostener muchos de los aspectos de la modalidad presencial, sometiendo a los niños y las niñas de edades tempranas a largas jornadas frente al computador.

Lo anterior coincide con lo planteado por Cabello (2017), sobre el desconocimiento digital para una pedagogía en el aula, que

limita el uso de las tecnologías digitales o promueve una adaptación que no permite el aprovechamiento de las oportunidades que estas pueden ofrecer. Frente a esta situación, los maestros y maestras reconocen que las medidas relacionadas con las largas jornadas frente a las pantallas fueron en detrimento al interés de los niños y las niñas por la experiencia escolar. "Para los chiquitines pues también pasar de lo presencial y pasar horas y horas tras de una pantalla [...] a pesar de todas maniobras para tenerlos ahí, para que no perdieran el interés, pues también fue duro para ellos" (Docente 5, entrevista octubre de 2021)

3.3. Rol de la familia en el proceso formativo

Los resultados muestran que el acompañamiento y la participación de las familias se dio en varios sentidos. Por un lado, el rol de las familias aparece como crucial en el acompañamiento de las clases y las tareas; pero, por otro, se destaca un papel importante asumido por la escuela en el acompañamiento emocional al interior de la familia durante los periodos de confinamiento. De todos modos, si bien las familias contribuyeron al posible logro de propósitos, también produjeron bastante estrés y confrontaciones en los planes pedagógicos propuestos en la virtualidad.

a. Acompañamientos

A pesar de lo expuesto anteriormente, los relatos de los maestros y maestras dan cuenta del rol que asumieron las familias durante el periodo de confinamiento. Se trató de un acompañamiento que, aunque en muchos casos generó tensión en el equipo docente, era necesario e indispensable debido a las edades de los niños y las niñas. Esto evidencia, por un lado, la importancia de la mediación adulta frente a la incorporación de tecnologías digitales en procesos de enseñanza-aprendizaje dirigidos a la primera

infancia y, por el otro, la desmitificación de nociones popularizadas donde se presume que los niños y las niñas son usuarios innatos de las tecnologías digitales (Area, 2010; Cabello, 2017; Downie et al., 2021).

Asimismo, se observa una preocupación por parte de los y las docentes porque ese acompañamiento hiciera parte de la acción pedagógica, con el fin de evitar que los niños y las niñas estuvieran solos durante el proceso formativo como requisito indispensable para el alcance de los objetivos pedagógicos. Este acompañamiento de las familias también implicó una adaptación de las prácticas pedagógicas, pues requirió un mayor detalle en su descripción y claridad en los objetivos por parte de los docentes. "El rol de ellos digamos que es muy activo porque se involucraban. Por lo menos, como nuestra clase se manejó mucho, se maneja mucho la lúdica, pues tratamos de involucrarlos a ellos, que ellos pudieran interactuar con los niños" (Docente 21, entrevista, diciembre de 2021).

El trabajo con los padres de familia fue también interesante en términos de las estrategias que se pudieron construir para facilitar las clases o las comprensiones sobre los contenidos enseñados, puesto que se eligieron algunas herramientas para que los padres y cuidadores comprendieran las tareas y pudieran ayudar a sus hijos en casa. Sin embargo, aunque estas actividades agilizaran la información y transmisión, para los maestros y maestras resultó estresante en algunos momentos pensar en la comprensión de la actividad.

No los teníamos al frente [a los niños] para corregir, pero sí podíamos hacer la modelación para que, desde casa, papá y mamá les dijeran, bueno mira la profe está colocando esto así, entonces vamos a corregirlo y nos ayudaran y al final, pues, siempre había juegos en donde los involucraban tanto a la familia como a las personas que estuvieran en casa. (Docente 2, entrevista octubre de 2021)

Esta necesidad, que se hizo inherente en el proceso de adaptación de la modalidad remota en un contexto de emergencia, permitió una nueva conexión con las familias

para entenderlas en sus particularidades, necesidades y posibilidades (Levicki et al., 2022), a partir de una reconfiguración de las sinergias entre la familia y la escuela, donde la incorporación de las tecnologías digitales puede favorecer los procesos comunicativos (Arancibia, 2016). Los resultados muestran también que esa relación se basó, en gran medida, en la confianza que otorgaba la familia en el proceso formativo de los niños y las niñas.

b. Tensiones

La presencia de las familias en las clases remotas también generó presión en los maestros y maestras. Algunos de ellos manifiestan una especie de pánico escénico por enfrentarse sin certezas a lo que se estaba haciendo frente a las pantallas y, por ende, frente a las familias. Lo expresado en las entrevistas grupales muestra lo complejo que resultó para el proceso formativo de los niños y las niñas, la manera en que algunas familias acompañaron el proceso de sus hijos e hijas (Fajardo-Campoverde y Castro-Salazar, 2021): Hacer las tareas por ellos, presionarlos para que dijeran la respuesta correcta y no fueran vistos en desventaja frente a sus compañeros, o hacer llamados de atención apagando la cámara.

Los padres les daban muchas veces las respuestas a los niños, si se solicitaba material de segundo idioma, les daban

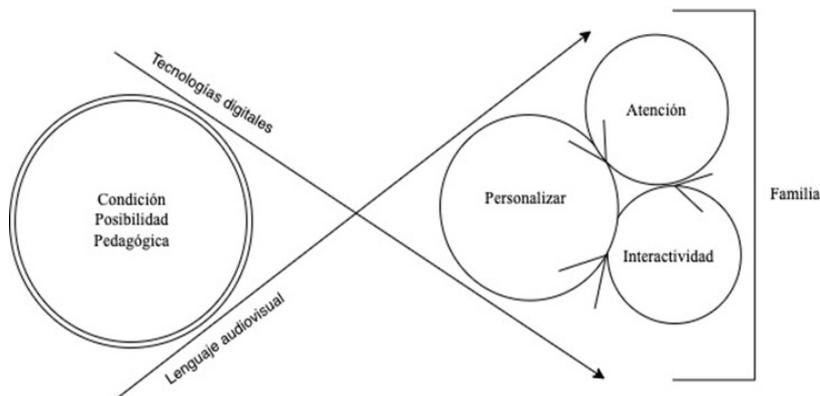
todas las respuestas o les hacían las tareas a los niños, así que fue muy difícil determinar qué era lo que aprendían y lo que no. (Docente 13, entrevista noviembre de 2021)

Estas situaciones generaron tensiones donde los maestros y maestras se vieron obligados a intervenir para garantizar que a cada estudiante se le respetara su tiempo y su ritmo de aprendizaje. Lo anterior, llevó a modificar indicadores de evaluación y procesos de seguimiento para identificar lo que estaban aprendiendo y aquello en lo que se debía reforzar.

Nosotros, después de toda esta situación que vivimos en pandemia docentes del ciclo, llegamos a la conclusión [de] que ahora es que tenemos que respetar más los tiempos de aprendizaje de los niños, teniendo en cuenta que en casa los papás estaban más preocupados por hacer bien las cosas con sus hijos y no por respetar sus procesos. (Docente 14, entrevista noviembre de 2021)

Para los maestros y maestras, estas situaciones demuestran que no estaban claros los límites entre el rol de la familia y la escuela. Aparecen entonces nuevos desafíos que invitan a repensar la comunidad educativa y las relaciones entre la familia y la escuela, teniendo a las y los menores en el centro.

La Figura 1, presenta un diagrama que aborda las principales estrategias pedagógicas empleadas por los maestros y maestras de primera infancia que permitieron sobrellevar el acto educativo en el marco de la pandemia.



Fuente: Elaboración propia, 2022.

Figura 1: Estrategias pedagógicas en primera infancia

La figura muestra que las tecnologías digitales y el lenguaje audiovisual usado por los maestros y maestras funcionó como condición de posibilidad para sostener, sobre todo, el lazo escolar, en procura de las acciones que se realizaban en pantalla, las cuales no necesariamente pasaban por una inmersión en el saber; por el contrario, en las distintas formas en que los niños y niñas emplearon actividades interactivas, que si bien causaban aprendizajes y elementos discursivos para diálogos y disertaciones, lo que se observó fue más una preocupación por no desertar del mundo escolar, y para esto las imágenes, los audios, la hibridación visual en general fue clave como contacto.

En relación con la familia, si bien su acompañamiento contribuyó a la permanencia de los niños y las niñas en el entorno digital-escolar, también perturbó en parte su independencia cognitiva. De todos modos, se considera que dicha intervención pedagógica favorece la innovación cuando se vinculan activamente todos los actores de la comunidad educativa con el propósito de acompañar el proceso formativo de los estudiantes.

Conclusiones

El presente documento recoge los resultados de investigación enfocados en la descripción de las estrategias pedagógicas utilizadas por un grupo de maestros y maestras en educación inicial en Colombia, durante el periodo de cierre de escuelas debido a la pandemia Covid-19, analizando de manera específica la adaptación pedagógica, los procesos de apropiación y mediación de las tecnologías digitales, y la participación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y las niñas. Se concluye que las estrategias pedagógicas utilizadas por los maestros y maestras quedaron supeditadas a lo virtual como condicionante de una interacción pedagógica a partir de la modalidad presencial.

El sostenimiento de las clases, la enseñanza como estructura y la atención como aspecto preciso del aprendizaje llevado a la pantalla dificultó y complicó el vínculo pedagógico. En ese sentido, la práctica de enseñanza resultó novedosa, pero a la vez angustiante, pues la demanda por hacer de las actividades enlaces potentes para la atención

y comprensión de lo enseñado, desafió las clases análogas con los nuevos modos que los medios digitales proponían, especialmente, al tratarse de niños y niñas de la primera infancia. A pesar de ello, el estudio permite reconocer las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales en un contexto educativo, incluyendo la educación inicial.

Para los maestros y maestras participantes, elaborar material digital para sus prácticas fue el comienzo de un aprendizaje que desean seguir construyendo; sin embargo, no terminan convencidos del todo dada la prioridad que dan a las experiencias físicas-análogas en el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas de la primera infancia. Por otra parte, en el caso particular de las familias, si bien para la escuela en general y para la educación inicial en particular, el acompañamiento de los padres es crucial en los procesos educativos de los niños y las niñas, es menester reconocer los roles que los involucrados –responsablemente-pueden asumir. Acompañar como padres es, quizás, brindar condiciones de posibilidad emocionales, de compromiso y ética hacia la escuela en tanto primer lugar de su desarrollo social.

Para terminar, se reconocen algunas limitaciones del estudio, relacionadas con el tamaño de la muestra y la diversidad de las instituciones, puesto que todas pertenecían a una misma red nacional. Se realizan recomendaciones para seguir explorando el tema de apropiación de las tecnologías digitales en los primeros grados de escolaridad, incluyendo la experiencia de todos los participantes, en especial la de los niños y las niñas de la primera infancia.

Referencias bibliográficas

- Arancibia, V. (2016). Efectividad escolar: Un análisis comparado. *Estudios Públicos*, 47, 101-125. <https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/1368>
- Area, M. (2010). Tecnologías digitales, multialfabetización y bibliotecas en la escuela del Siglo XXI. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, (98-99), 39-52.
- Atilés, J. T., Almodóvar, M. Chavarría, A., Dias, M. J. A., y Zuñiga, I. M. (2021). International responses to Covid-19: Challenges faced by early childhood professionals. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), 66-78. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1872674>
- Bachmann, C., Paz, A. L., Müller, S., Khalatbarizamanpoor, S., Tschiesche, T., Reißmann, F., Kiesow, L., Ebbert, D., Smirnow, W., Wilken, A., Dahmen, U. (2020). Digital teaching and learning of surgical skills (not only) during the pandemic: A report on a blended learning project. *GMS Journal for Medical Education*, 37(7), 68. <https://doi.org/10.3205/zma001361>
- Bizquera, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Bond, M. (2021). Schools and emergency remote education during the Covid-19 pandemic: A living rapid systematic review. *Asian Journal of Distance Education*, 15(2), 191-247. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4425683>
- Buckingham, D. (2005). *The media literacy of children and young people. A review of the research literature on behalf of Ofcom*. University of London.
- Cabello, R. (2017). La vida en los bordes. Reflexiones sobre el acceso a las tecnologías y la inclusión digital. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 7(2), 252-278. <https://revista.psyco.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/432/341>
- Calvo, M. I., Verdugo, M. Á., y Amor, A. M. (2016). La participación familiar

- es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>
- Carrillo, D. R., y Novoa, A. (2022). Estrategia pedagógica: Plan de vida para las mujeres madres adolescentes. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(4), 351-365. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i4.39135>
- Castro, X. (2016). *Cuerpo, subjetividad y tecnociencia: Una aproximación psicoanalítica*. Universidad Icesi.
- Christensen, P., y Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477-497. <https://doi.org/10.1177/0907568202009004007>
- Contreras, E. R. (2013). El concepto de estrategia como fundamento de la planeación estratégica. *Pensamiento & Gestión*, (35), 152-181. <https://repositorio.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/view/6115>
- Coughlan, S. (2020, 22 december). Will schools be closed next term by mutant virus? *BBC News Online*. <https://www.bbc.co.uk/news/education-55413656>
- Díaz, A., González, M. I., y Arias-Rodríguez, G. M. (Eds.) (2017). *Subjetividades: abordajes teóricos y metodológicos*. Universidad del Rosario; Ascofapsi (Asociación Colombiana de Facultades de Psicología). <http://doi.org/10.12804/tm9789587388626>
- Dong, C., y Newman, L. (2018). Enacting pedagogy in ICT-enabled classrooms: Conversations with teachers in Shanghai. *Technology, Pedagogy and Education*, 27(4), 499-511. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2018.1517660>
- Downie, S., Gao, X., Bedford, S., Bell, K., y Kuit, T. (2021). Technology enhanced learning environments in higher education: A cross-discipline study on teacher and student perceptions. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 18(4), 11-23. <https://doi.org/10.53761/1.18.4.12>
- Engzell, P., Frey, A., y Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the Covid-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Science*, 118(17), e2022376118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Espina-Romero, L. C. (2022). Procesos de Enseñanza-Aprendizaje Virtual durante la COVID-19: Una revisión bibliométrica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(3), 345-361. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i3.38479>
- Fajardo-Campoverde, N., y Castro-Salazar, A. Z. (2021). Educación inicial en tiempos de pandemia: retos de los padres y docentes. *CIENCIAMATRIA*, 7(13), 345-370. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i13.494>
- Ford, T. G., Kwon, K.-A., y Tsotsoros, J. D. (2021). Early childhood distance learning in the U.S. during the COVID pandemic: Challenges and opportunities. *Children and Youth Services Review*, 131, 106297. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106297>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.
- Gillen, J., y Cameron, C. A. (2012). *International perspectives on early childhood research: A day in the life*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230251373>
- Granata, M. L., Barale, C., y Chada, M. D. C. (2000). La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación. *Fundamentos en Humanidades*, 1(1), 40-49.

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Holloway, D., Green, L., y Livingstone, S. (2013). *Zero to eight: Young children and their internet uses*. EU Kids Online.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós Ibérica.
- Levickis, P., Conway, L., Smith, J., y Bennetts, S. (2022). Parent-Child Interaction and Its Impact on Language Development. In J. Law, S. Reilly y C. McKean (Eds.), *Language development: Individual differences in a social context* (pp. 166-192). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108643719.010>
- Lezcano, M., Benítez, L. M., y Cuevas, A. A. (2017). Usando TIC para enseñar Matemática en preescolar: El Circo Matemático. *Revista Cubana de Ciencias Informáticas*, 11(1), 168-181.
- Martin, C. J., y Guzmán, E. (2016). La participación de madres y padres de familia en la escuela: Un divorcio de mutuo consentimiento. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (46), 1-23. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/articulo/view/610>
- Martin-Barbero, J. (2007). ¿Razón técnica vs. razón pedagógica? En M. Zuleta, H. Cubides y M. R. Escobar (Eds.), *¿Uno solo o varios mundos? Diferencia, subjetividad y conocimientos en las ciencias sociales contemporáneas* (pp. 207-218). Siglo del Hombre. <https://doi.org/10.4000/books.sdh.430>
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf
- Miranda, M. S., y Osório, A. (2019). Aprender a programar en educación infantil: análisis con la escala de participación. *Pixel-Bit*, (55), 133-156. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i55.08>
- Moreno, F. O., Ochoa, F. A., Mutter, K. J., y Vargas, E. C. (2021). Estrategias pedagógicas en entornos virtuales de aprendizaje en tiempos de pandemia por Covid-19. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(4), 202-213. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i4.37250>
- Nonato, E. D. R., Souza, M. V., y Ribeiro, T. (2021). Cultura digital e recursos pedagógicos digitais: Um panorama da docência na Covid-19. *Práxis Educacional*, 17(45), 8-32. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8309>
- Otero-Mayer, A., Gutiérrez-de-Rozas, B., y González-Benito, A. (2020). Análisis de las actuaciones de familia y escuela durante la pandemia: una mirada desde la educación infantil. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 617-626. <https://doi.org/10.5209/iced.70918>
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Reynosa, E., Rivera, E. G., Rodríguez, D. B., y Bravo, R. E. (2020). Adaptación docente educativa en el contexto Covid-19: Una revisión sistemática. *Conrado*, 16(77), 141-149. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1580>

- Roblizo, M. J., y Cózar, R. (2016). Usos y competencias en TIC en los futuros maestros de educación infantil y primaria: Hacia una alfabetización tecnológica real para docentes. *Pixel-Bit*, (47), 23-39. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61669>
- Romero, D., Oruna, A. M., y Sánchez, J. A. (2023). Enseñanza y aprendizaje digital: Desafíos actuales en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales (ve)*, XXIX(3), 439-452. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i3.40725>
- Rueda, R. (2012). Educación y cibercultura en clave subjetiva: retos para re(pensar) la escuela hoy. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), 157-171. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/14201>
- Timmons, K., Cooper, A., Bozek, E., y Braund, H. (2021). The impacts of Covid-19 on early childhood education: Capturing the unique challenges associated with remote teaching and learning in K-2. *Early Childhood Education Journal*, 49, 887-901. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01207-z>
- Tobin, G. A., y Begley, C. M. (2004). Methodological rigor within a qualitative framework. *Journal of Advanced Nursing*, 48(4), 388-396. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2004.03207.x>
- Valdivia-Vizarreta, P., y Noguera, I. (2022). La docencia en pandemia, estrategias y adaptaciones en la educación superior: Una aproximación a las pedagogías flexibles. *Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (79), 114-133. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2373>
- Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H. Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C., y Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including Covid-19: A rapid systemic review. *Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 397-404. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., y Jiang, F. (2020). Mitigating the effects of home confinement on children during the Covid-19 outbreak. *Lancet*, 395(10228), 945-947. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)