

Clubes virtuales en Educación Inicial, una estrategia significativa de aprendizaje en pandemia

María Dolores Flores

maria.flores@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-1131-9549>

Maritza de Lourdes Machado del Pozo

maritza.machado@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0003-4011-3608>

Diana Mejía Zamora

soledad.mejia@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0004-1148-3375>

Resumen

En el año 2020 el Centro de Educación Inicial Antonio Borrero de la Ciudad de Cuenca, ante la necesidad de innovar estrategias didácticas para el proceso de enseñanza-aprendizaje en pandemia, presentó a los padres de familia la posibilidad de trabajar con los niños de 3 a 5 años desde la virtualidad en siete clubes: minichefs, inglés, motricidad fina, yoga, títeres, experimentos y manualidades, todos a libre elección dependiendo del interés de los niños. El objetivo de esta propuesta educativa fue el desarrollo socioemocional de los niños a través de actividades virtuales prácticas y lúdicas que permitieran mejorar su socialización y desarrollo integral. Los clubes fueron ofertados a los estudiantes matriculados en el año lectivo 2019-2020, con la guía y apoyo de las maestras de la institución y los padres de familia. Este proyecto tuvo un enfoque cualitativo, a través de la metodología de investigación acción, la técnica utilizada fue la entrevista a padres de familia y registros anecdóticos. Los resultados de esta propuesta fueron el incremento en la asistencia de los niños y su interés en los encuentros, la mejora de su desarrollo emocional e integral y el acompañamiento de los padres de familia y/o representantes.

Palabras clave

Educación Inicial, desarrollo socioemocional, clubes

Introducción

La emergencia sanitaria presentada a nivel mundial en el año 2020 a consecuencia de la propagación del virus que provoca el COVID-19 tuvo diferentes impactos, no solo sociales y económicos sino sobre todo educativos, al mantenerse restringida la asistencia presencial a los diferentes centros educativos. De acuerdo con la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el cierre de las instituciones afectó al 90 % de la población estudiantil mundial, lo que se traduce en más de 1500 millones de alumnos afectados durante el momento de mayor auge (González Fernández, 2021, p. 6).

En Ecuador, a partir del 12 de marzo del 2020, los niveles: inicial, básica, bachillerato y superior suspendieron sus clases presenciales, siendo hasta ese entonces para la mayoría de las instituciones la única modalidad en la que habían presentado su oferta; esto obligó a los miembros de las comunidades educativas a adaptarse a una nueva realidad, escenario que llevó a todos a un confinamiento obligatorio y a radicales cambios en los diferentes contextos.

El bullicio de las escuelas se ensordecó por los teclados de las computadoras, los padres de familia se habían convertido en los improvisados docentes de sus hijos y el contacto con los maestros se limitó a las pantallas de los dispositivos por tiempos limitados. Los profesores tuvieron que adaptarse a una nueva normalidad donde se debían manejar diferentes plataformas tecnológicas, cuando, antes de la pandemia, muchos de ellos se habían familiarizado apenas con las funciones básicas de un celular. Los docentes de todo el mundo, aun careciendo de una previa capacitación o apropiación de la tecnología, tuvieron que adaptar sus clases a la educación en línea, lo cual obligó a los maestros a utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y cambiando radicalmente las prácticas educativas (2021).

La pandemia trasladó los patios de las escuelas y lugares de recreación a los reducidos espacios de los hogares, el contacto social para los estudiantes se limitó al que podían mantener con los miembros de sus familias con quienes vivían. A la presión emocional que atravesó la población mundial por la pandemia a causa del aislamiento, pérdida de seres queridos, inestabilidad laboral, se sumó la necesidad de que la comunidad educativa debía obligatoriamente desarrollar “un conjunto de habilidades digitales para afrontar las diversas situaciones que estaban viviendo” (2021, p. 7).

No fue la excepción el Centro de Educación Inicial Antonio Borrero Vega y, al igual que todos los establecimientos educativos a partir de marzo del año 2020, brindó su oferta educativa desde la virtualidad, donde se aplicó el proyecto que se expone en el presente artículo. Esta institución urbana que está ubicada en la ciudad de Cuenca, Ecuador, de tipo fiscal, régimen Sierra, que brinda atención a niños y niñas pertenecientes al subnivel 2 de Educación Inicial (MINEDUC, 2014), el cual comprende a los infantes entre 3 a 5 años de edad, adaptó todas sus estrategias didácticas a la modalidad virtual, convirtiéndola en un verdadero desafío por afrontar.

En este Centro de Educación Inicial público las jornadas de atención son matutina y vespertina, mismas que se continuaron ofertando en el confinamiento; para el 2020 contaba con siete docentes, el promedio de niños por clase era de 25, contando con un total de 180 estudiantes. A partir de marzo del mismo año las actividades escolares se mantuvieron exclusivamente por las plataformas digitales Zoom y Teams, generando una serie de dificultades para docentes y padres de familia, que no conocían cómo funcionaban estas herramientas tecnológicas y carecían de capacitaciones previas para trasladar los escenarios educativos a la virtualidad.

Entre los problemas que se presentaron se puede detallar: falta de formación académica y actualización de las maestras para el manejo de TIC enfocadas en procesos de enseñanza-aprendizaje; escasez de dispositivos para la conexión sincrónica de los estudiantes, que en su mayoría provenían de hogares donde había más de un hijo y una sola computadora o un teléfono celular; desempleo de varios padres de familia y carencia de recursos para contratar planes de internet para poder conectar a sus hijos a las clases virtuales; además del desinterés de los niños para permanecer frente a la pantalla en una actitud simplemente receptiva, cuando días atrás en la modalidad presencial gozaban de espacios amplios de aprendizaje, con varios ambientes y áreas de recreación equipados para potenciar sus destrezas según están contempladas en “siete ámbitos de desarrollo y aprendizaje” (MINEDUC, 2014, p. 20).

Para dar respuesta a las orientaciones didácticas en la pandemia, el Ministerio de Educación Pública lanza en el 2020 el plan educativo “Aprendamos juntos en casa” con la finalidad de afrontar esta emergencia desde los diferentes subniveles. Además se diseña un currículo priorizado, a excepción del nivel Inicial, caracterizado por un proceso de enseñanza-aprendizaje autónomo para ser aplicado en modalidad

presencial o semipresencial, para diferentes ofertas educativas y contextos. El currículo prioriza la capacidad de desarrollar habilidades para la vida, la capacidad de adaptación a la incertidumbre, el desarrollo del pensamiento crítico, el análisis y la argumentación, considerados a través del desarrollo de diferentes competencias como la comunicación empática, la toma de decisiones, el trabajo colaborativo y el manejo de las tecnologías, con énfasis en la contención emocional de los estudiantes y sus familias (MINEDUC, 2020).

En el caso del nivel Inicial, al tener como documento macrocurricular un currículo integrador y flexible que promueve una educación holística, no se trabaja a través de un contenido priorizado, sino que se consideran como base los recursos educativos publicados en la plataforma educativa Recursos 2, donde se encuentra una serie de fichas pedagógicas con actividades y recursos didácticos digitales de interés para los niños del nivel. Estos elementos buscaban provocar curiosidad, asombro y desarrollar destrezas y habilidades, además de brindar a los padres de familia la posibilidad de descargar los documentos y recursos para trabajarlos de manera autónoma en casa, sin necesidad de conectar a sus niños a las clases sincrónicas, alternativa dirigida a aquellos hogares que carecían de dispositivos tecnológicos o internet.

La metodología de estas fichas pedagógicas estaba basada en el juego-trabajo, pero desde una perspectiva diferente, contextualizada a la emergencia sanitaria, pues eran el padre, madre o representante quien brindaba el apoyo al niño como mediador del aprendizaje.

Este material, organizado por experiencia de aprendizaje, estructurado para trabajar en actividades que duraran una semana o dos, brindaba, además, una guía clara para su aplicación, acompañada de diferentes recursos didácticos, variedad de juegos alternativos y el detalle de las destrezas a desarrollar. Todas estas actividades estaban relacionadas a la cotidianidad de un hogar; algunas de estas experiencias de aprendizaje se llamaban: me gusta estar limpio, un día de trabajo, recojo frutos del campo, cuido mi planeta, disfruto de la navidad, mi desayuno predilecto, fin de año, preparando limonada, me voy de viaje, etcétera.

En el caso del Centro de Educación Inicial Antonio Borrero Vega, se trabajaron las diferentes fichas de aprendizaje en la clase diaria de 40 minutos que los estudiantes mantenían con su maestra. Tomando en cuenta que los niños poseen diferentes gustos, preferencias y formas de aprendizaje, las maestras de la institución desarrollaron una oferta de siete clubes, considerando que esta podría ser una alternativa didáctica

donde los niños no solo interactuarían con sus maestras y compañeros, sino que, además, en esta propuesta se respetarían la identidad, los gustos y preferencias de los infantes al considerar los estilos de aprendizaje y las inteligencias predominantes en ellos. Castro y Guzmán (2005) mencionan que un estilo de aprendizaje se basa en características biológicas, emocionales, sociológicas, fisiológicas y psicológicas, siendo todo aquello que controla la manera en que se capta, comprende, procesa, almacena, recuerda y usa nueva información o aprendizaje.

Las maestras, después de una encuesta dirigida a los padres de familia, ofertaron clases en diferentes horarios, con la finalidad de que todas las familias pudieran conectar a sus hijos en los momentos más convenientes para ellos. Las sesiones se realizaban por 40 minutos y, al notar la necesidad de generar experiencias significativas que promovieran la interacción social, el desarrollo psicomotriz, el asombro, el descubrimiento y la creatividad de los niños, nació la idea de crear siete clubes que permitieran llevar a la virtualidad la metodología de aprendizaje por ambientes de aprendizaje que fueran “espacios intencionalmente organizados con fines pedagógicos para promover el aprendizaje activo, donde los niños puedan explorar, experimentar, jugar y crear” (MINEDUC, 2014, p. 50).

Se crearon entonces los clubes: minichefs, inglés, motricidad fina, yoga, títeres, experimentos y manualidades, donde el principal objetivo era potenciar el desarrollo socioemocional de los niños del subnivel 2 a través de actividades virtuales prácticas y lúdicas. Estas debían permitir mejorar la socialización y el desarrollo integral de los infantes a través de ambientes de aprendizaje virtuales donde cada maestra sería la encargada de un club. Cada club ofertaba dos clases semanales en diferentes horarios con la finalidad de que fueran elegidos según el gusto y preferencia de los niños sin obligarlos, si no, más bien, potenciando que su participación fuera por el grado de interés y afinidad con el tema.

La oferta de horarios, tanto matutinos como vespertinos, fue organizada con la finalidad de que los padres de familia tuvieran diferentes opciones según su disponibilidad de tiempo para conectar a sus hijos, sin que una hora rígida limitara la posibilidad de que los infantes accedieran a sus actividades educativas diarias.

Algo importante para resaltar es que a través de la ejecución de los clubes se potenciaba el cuidado del medio ambiente, mediante la reutilización de materiales y objetos en desuso que muchas veces las familias tienen acumulados en un rincón del hogar; se consideró

el reciclaje como un eje transversal en el desarrollo de este proyecto, donde reciclar y reusar fueron consignas que se debían fortalecer con los padres de familia para así crear el hábito de cuidar el planeta desde tempranas edades.

A través de estos escenarios los niños comprendían el sentido y la importancia del reciclaje, se les recalca que las hojas de papel proceden del corte y la tala indiscriminada de bosques y que son los árboles quienes purifican el aire; por tal razón se prefería trabajar en tiempo de confinamiento y pandemia con otro tipo de materiales que existía en los hogares, como: botellas de plástico, tarrinas, palos, ramas, semillas, agua, piedras, ropa, pintura, masa de harina, material del ambiente en general, etcétera. Por lo tanto, adicionalmente al proceso didáctico, se enfatizó todo el tiempo el desarrollo en los niños de una educación con conciencia ecológica.

Desarrollo

Este proyecto tuvo un enfoque cualitativo. Dentro de la investigación, a través de este enfoque se prevén la recolección y análisis de los datos obtenidos a raíz de describir, comprender e interpretar la realidad de los participantes desde su contexto de estudio de actuación. De igual forma, se aplican una variedad de conceptos y conocimientos tomando el diálogo como principal técnica de investigación, lo que favorece la sistematización de la información. “Lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias ‘formas de expresión’ de cada uno” (Hernández *et al.*, 2014, p. 396). A través de la metodología de investigación acción, las técnicas utilizadas fueron la entrevista a todos los padres de familia de la institución, la revisión de listas de cotejo y los registros anecdóticos de los estudiantes

Según Colmenares y Piñero (2008), la investigación acción como herramienta metodológica se aplica para estudiar la realidad educativa, mejorar su comprensión y al mismo tiempo lograr su transformación. De este modo, les permite a las docentes del Centro de Educación Inicial Antonio Borrero Vega evaluar su práctica educativa, analizar las fortalezas, debilidades y aspectos a mejorar, y transformar las metodologías de enseñanza-aprendizaje en función del mejoramiento del proceso educativo de todos los estudiantes.

Al considerarse el aprendizaje un acto cooperativo, el niño no podría aprender en solitario desde su casa, por lo que la alternativa de asistir a un club de su preferencia lo vinculará con otros compañeros de diferentes grados y edades con quienes compartirá sus gustos y preferencias, fortaleciéndose así su autonomía y convivencia; por lo tanto, mejorará su desarrollo socioemocional. Según Heras *et al.* (2016), durante los primeros años de vida el infante aprende a manifestar sus propias emociones, a recibir las de los demás y a responder ante ellas tratando de controlar sus reacciones; de este aprendizaje y en cómo se desarrolle emocionalmente dependerán su bienestar y calidad de vida.

Las sesiones se realizaron con normalidad por un promedio de tres meses, tiempo de pilotaje para analizar la pertinencia de este proyecto, además de la recepción por parte de los padres de familia o representantes de los estudiantes y de todo el alumnado. Semanalmente se ofertaron catorce horarios distintos que correspondían a dos sesiones semanales por cada club: minichefs, inglés, motricidad fina, yoga, títeres, experimentos y manualidades. Cada actividad contaba con la respectiva planificación de respaldo donde se detallaban las actividades a realizarse, momentos de la clase, recursos e indicadores de evaluación, relacionando cada actividad con los diferentes ámbitos de aprendizaje y destrezas contemplados en el *Currículo de Educación Inicial* (MINEDUC, 2014). Al finalizar cada encuentro se registraban los avances de los estudiantes en una lista de cotejo para su posterior análisis.

Los niños a libre elección decidían el club al que se integrarían cada día, no se limitó el acceso a ningún estudiante. Las maestras llevaban en un registro de asistencia la frecuencia del ingreso de cada asistente y en su ficha de observación o registro anecdótico anotaban aspectos relevantes de los participantes. Los días viernes, a través de una reunión virtual del personal docente y el directivo, se procedía a realizar un análisis del porcentaje de asistencia a cada club así como de los gustos y preferencias de cada estudiante, estableciéndose la demanda de asistencia a los clubes en el siguiente orden: minichefs, inglés, experimentos, títeres, yoga, manualidades y motricidad fina.

Las entrevistas a los padres de familia, donde participó un 80 % de la población total, refleja que los representantes prefieren no sentirse obligados a conectar a sus hijos en un horario rígido, sino que, al existir esta flexibilidad de horarios y alternativas de clubes, ellos pudieron usar el dispositivo que tenían en casa para que se conectaran de manera asincrónica todos sus hijos. Además, recalcaron que las actividades

que promueven movimiento, expresión, comunicación, creatividad e imaginación en sus hijos son las que más felices los hicieron, por lo que recomendaban continuar aplicando estas estrategias en la virtualidad y en la presencialidad, ya que los infantes se sienten a gusto aprendiendo a través de los clubes de su preferencia.

Entre las actividades más significativas para los padres de familia y estudiantes, se podrían citar las sesiones que, en las entrevistas, fueron más recordadas por los representantes: minichefs: Me como un delicioso paisaje; inglés: Songs and rhythms; motricidad fina: Soy alfarero; yoga: Imitando a los animalitos; títeres: Elaboración de títeres de papel; experimentos: Lluvia de colores; y manualidades: Mi cajita mágica.

La planificación estuvo estructurada con tres momentos de la clase: anticipación, construcción y consolidación. Se procedió a registrar la asistencia de los estudiantes a cada uno de los clubes por un lapso de tres meses, al final de los cuales se notó que existía un incremento de asistencia a los encuentros de un 35 % en comparación con los registros del inicio de la virtualidad. Los resultados reflejan que, al no estar los infantes obligados a asistir a clases en un horario rígido y al tener la posibilidad de elegir el club de su preferencia, su participación se incrementaba considerablemente. Por su parte, en los registros de observación de las maestras se reflejan las categorías: curiosidad, felicidad, indagación, asertividad, solidaridad, compañerismo y emoción, actitudes que corroboran que las actividades didácticas activas en cada uno de los clubes y la participación colaborativa de niños y padres de familia generó en los niños una mayor predisposición y actitud positiva ante las clases virtuales, fortaleciéndose no solamente sus aprendizajes sino también la convivencia y el desarrollo socioemocional entre los niños de diferentes edades y grados que compartían el interés por un club específico.

Conclusiones

Si bien la pandemia provocó cambios en la práctica docente, también fue una oportunidad para indagar más estrategias que brinden a los estudiantes espacios de aprendizaje significativo. Las actividades propuestas mediante los clubes permitieron tanto a padres de familia como a estudiantes sentirse en la libertad de construir un aprendizaje activo desde diferentes escenarios educativos.

La oferta de siete diferentes clubes potenció la atención a la autonomía y el respeto por los intereses, preferencias y estilos de aprendiza-

je de los estudiantes, generando para los niños experiencias significativas y aprendizajes duraderos, que partieron de temáticas de su interés y favorecieron la interacción con maestras y compañeros.

La diversidad de horarios permitió a los padres de familia aumentar la posibilidad de conectar a sus hijos a las sesiones virtuales, al no ofrecerse tan solo una hora rígida y obligatoria para cada día de clase.

Se priorizó el uso de los elementos reciclados o del medio ambiente para la realización de cada uno de los encuentros, con la finalidad de evitar gastos de dinero a los padres de familia en un contexto donde los problemas económicos fueron un factor común en los hogares, despertando además en los niños actitudes como la indagación, curiosidad, asombro y alegría, al emplearse en los encuentros elementos cotidianos para ellos.

El desarrollo socioemocional de los niños se potenció al interactuar en la diversidad de clubes ofertados con siete maestras distintas, lo que les permitió aprender desde diferentes estrategias didácticas. Además, ampliaron su entorno social y de convivencia ya que no compartían las sesiones con los mismos compañeros siempre, más bien fueron contextos donde se encontraban niños de diferentes edades, potenciándose de este modo el trabajo colaborativo.

Los clubes permitieron a los niños socializar con compañeros que compartían sus gustos y preferencias; este factor mejoró su desarrollo socioemocional, pues al coincidir en temas de interés, mejoraron sus relaciones interpersonales y de comunicación.

Los niños incrementaron notoriamente su lenguaje y la seguridad al expresar sus ideas y su curiosidad con preguntas como: ¿qué es?, ¿cómo se hace?, ¿quién es?, etcétera. La emoción por preparar un espacio libre y sin ruido, que les permitiera estar relajados para hacer los ejercicios en el caso del club de yoga, fueron los aspectos que destacaron los padres de familia al indicar que habían mejorado su autonomía e independencia para desplazarse con el mínimo de supervisión.

El equipo docente también pudo evidenciar el crecimiento emocional que tuvieron los estudiantes, además de que en las clases virtuales se consultaba siempre a los niños a qué club o clubes habían asistido esa semana y qué habían aprendido.

Las habilidades cognitivas de los niños fueron potenciadas al incrementar su capacidad para recordar ingredientes, materiales, palabras, amigos y posturas, lo que finalmente se tradujo en un aprendizaje significativo. Toda esta experiencia fue muy gratificante para las

docentes porque, a pesar de una virtualidad obligada y limitada, la metodología aplicada en el proyecto de los clubes fortaleció destrezas y habilidades de una manera lúdica y divertida.

Referencias bibliográficas

- Castro, S. y Guzmán de Castro, B. (2005). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta para su implementación. *Revista de Investigación*, (58), 83-102. <https://urlc.net/KYI9>
- Colmenares, A. M. y Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus Revista de Educación*, 14(27), 96-114. <https://urlc.net/KYHX>
- González Fernández, M. O. (2021). Competencias digitales del docente de bachillerato ante la enseñanza remota de emergencia. *Apertura*, 13(1), 6-19. <https://urlc.net/IM-b>
- Heras Sevilla, D., Cepas Serrano, A. y Ortega, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology Revista INFAD de psicología*, 1(1), 67-74. <https://urlc.net/KYJl>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (sexta ed.). McGraw Education. <https://urlc.net/KYKw>
- MINEDUC. (2014). *Currículo de Educación Inicial*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://urlc.net/IN1Y>
- MINEDUC. (2020). *Plan educativo Aprendamos juntos en casa*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://urlc.net/KYLO>

Autoras

María Dolores Flores Sarmiento

Magíster en Desarrollo de la inteligencia y Educación y egresada de la maestría en Desarrollo Temprano y Educación Infantil por la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Doctoranda en Educación por la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Docente con 22 años de experiencia. Trabajó en la Universidad de Cuenca.

Maritza de Lourdes Machado del Pozo

Magíster en Educación Inicial. Licenciada en Ciencias de la Educación con mención Parvularia. Universidad Técnica de Ambato. Es docente de primero de Educación Básica. Docente de educación inicial en el Centro de Educación Inicial Antonio Borrero Vega.

Diana Mejía Zamora

Centro de Desarrollo Infantil Antonio Borrero Vega. Magíster en Educación Inicial e Intervención Precoz. Licenciada en Ciencias de la Educación con mención en Estimulación Temprana e Intervención Precoz por la Universidad del Azuay. Se desempeña como maestra de niños de tres y cuatro años y en el apoyo técnico-pedagógico del nivel Inicial. Es directiva del Centro de Educación Inicial Antonio Borrero Vega.